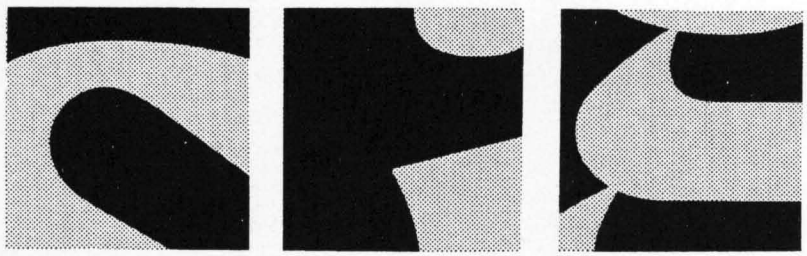
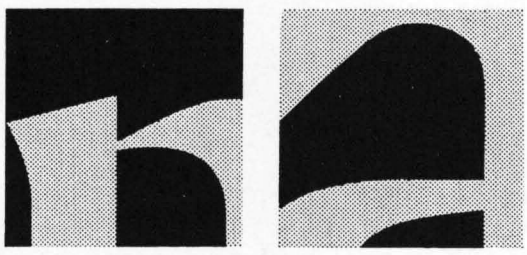
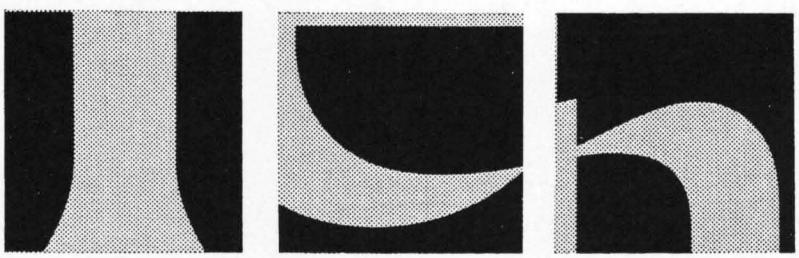
Leseforum Schweiz







Informations-
bulletin 5
Oktober
1996

Impressum
Leseforum Schweiz Informationsbulletin
Herausgegeben vom Leseforum Schweiz
© Copyright 1996 by Leseforum Schweiz, Zürich
Die veröffentlichten Beiträge bleiben Eigentum der Autoren
Redaktion: Barbara Helbling, Zürich, und Anna Katharina Ulrich, Basel
Gestaltung/Produktion: Vera Honegger, Pestalozzianum Verlag Zürich
Umschlaggestaltung unter Verwendung einer Illustration von Max Caflisch, Bitstream Amerigo von Gerhard Unger (aus: Typographische Monatsblätter 3/1989)
ISSN Nr. 1420-0643

Das Informationsbulletin Leseforum Schweiz erscheint einmal jährlich. Es geht als Mitteilungsblatt an alle Mitglieder des Leseforum Schweiz. Die Mitgliedschaft ist allen an Fragen des Lesens Interessierten offen. Auskünfte und Anmeldungen beim Sekretariat, c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH- 8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44.

Beiträge für künftige Nummern (möglichst mit Diskette zusätzlich zum Manuskript) sind willkommen beim Sekretariat. Nächster Redaktionsschluss: 30. Juni 1997.

Leseforum Schweiz

Das Leseforum Schweiz versteht sich als interdisziplinäre Kontaktstelle für alle Personen und Institutionen, die an Fragen des Lesens, der Alphabetisierung, der Leseförderung und der Schriftlichkeit (litéralité, literacy) interessiert sind. Durch Veranstaltungen und mit der Herausgabe des jährlich erscheinenden Informationsbulletins sucht es die oft weit auseinanderliegenden Forschungs- und Praxisgebiete im Zusammenhang mit Lesen/literacy miteinander zu verknüpfen. Im schweizerischen Rahmen setzt es sich ein für interregionale Kontakte. Auf internationaler Ebene pflegt und fördert es den Informationsaustausch mit den angrenzenden Ländern und gewährleistet als Schweizer Sektion der International Reading Association (IRA) Verbindungen mit der europäischen und der internationalen Szene.

Die Mitgliedschaft steht allen an Fragen des Lesens interessierten Einzelpersonen und Institutionen offen.

Mitgliederbeiträge 1997 (inkl. Bulletin 6/1997):
Einzelmitglieder Fr. 50.–
Studierende/Mitglieder in Ausbildung Fr. 25.–
Institutionen Fr. 200.–

Vorstand: Andrea Bertschi-Kaufmann (President elect), Heinz Bonfadelli, Marta Böni, Salome Burri, Ruth Erat, Rudolf Groner (Präsident), Peter Gyr, Barbara Helbling, Ursula Meier-Civelli, Alfred Messerli, Verena Rutschmann, François Stoll, Rosmarie Tschirky, Anna Katharina Ulrich (Past president)

Geschäftsstelle: Leseforum Schweiz c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01/261 90 44

Inhalt

2 Editorial

Forschung

3 F. Stoll, Ph. Notter: Zum OECD-Bericht "Literacy, Economy and Society"

7 Ph. Notter et al: Zum Erscheinen von "Lernziel Lesen"

7 François Gaillard: Lecture et langage intérieur à 7 ans

10 Regula Schmidlin, Mirjam Egli: Schriftlichkeit bei ein- und zweisprachigen Kindern

13 Maja Hehlen, Sandra Dütsch: Phonologische Bewusstheit, Lesenlernen und musikalische Fähigkeit

15 Maruska Messera: Intervention chiropratique et problèmes de lecture/écriture

15 Margrit Stamm: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?

Aus der Forschung – für die Praxis

16 Madelon Saada-Robert: Les débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture

17 Andrea Bertschi-Kaufmann: "Leseförderung und Leseentwicklung"

22 Peter Haase: Neuropsychologisch orientierter Schreib-Lese-Anfangsunterricht

27 Heinz Risel: Umrisse einer optimierten Rechtschreibdidaktik

28 Armin Hollenstein: Schreibanlässe im Mathematikunterricht

29 Edmée Runtz-Christan: Sentiers balisés ou chemins de traverse?

Legasthenie, Leseschwierigkeiten

30 Markus Matthys-Egle: Diagnose "Legasthenie" - Alternative zur Praxis der Symptomkonstruktion

31 Barbara Kunz: Computerspiele bei Sprachschwierigkeiten

33 David Pestalozzi: Lese-Rechtschreibeprobleme bei Störungen des beidäugigen Sehens

Lesen mit geistig Behinderten

34 Martine Liardet: "Les inséparables". Huit jeunes auteurs en quête d'un groupe

Leseanimation

36 Elisabeth Stuck: "Preiselbär" - ein neuer Kinderliteraturpreis

37 Dominique Thomi Baker, Emmanuelle Pelot: Lire ou vivre ou lire et vivre

38 Alice Krotky: Lesen im Park

39 Caroline Roeder: Literarischer Plakatwettbewerb

41 Iris Stauch: Gewalt in amerikanischen Jugendromanen

Lesen und Schreiben für Erwachsene

42 Patrick Minder: Eine Rekrutenschule für funktionale Analphabeten

43 SAH: "Wenn ich ein Vogel wäre, könnte ich ohne Ausweis fliegen"

43 Monica Podron: POLIVREGLOTTE: Une nouvelle bibliothèque interculturelle

Beiträge

45 Christine Schuppli: Einfach so

47 Bruno Meier: Ich musste meinen Zustand verstecken und fühlte mich von der Gesellschaft missverstanden

49 Yvonne Steinemann: Zum Beispiel Puschkins Schmerz

51 Anna Katharina Ulrich: (Schul)-Lektüre und Wirklichkeit

52 Berichte

53 Publikationen

57 Termine

Editorial

Mit dieser Nummer erscheint das Informationsbulletin des Leseforum Schweiz zum fünftenmal. Wir freuen uns, dass es wieder zustande gekommen ist und nun schon auf einer gewissen Kontinuität aufbauen, mit einem guten Kreis von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, von interessierten Leserinnen und Lesern rechnen kann.

Tradition hat inzwischen auch die inhaltliche Mischung, die Gruppierung der Beiträge aus verschiedensten Forschungsgebieten und praktischen Bereichen um das Thema Lesen. So heterogen die Ansätze und Blickwinkel erscheinen, so überraschend ergeben sich Querbezüge, was zumeist auf besonders aktuelle Probleme hinweist.

In diesem Heft werden vor allem die Ergebnisse der internationalen Studie "Literacy, Economy and Society" (S. 3) interessieren und nachdenklich stimmen, zu der die Referenten François Stoll und Philipp Notter die Schlussfrage formulieren müssen: "Kann der Forschungs- und Entwicklungsplatz Schweiz sich eine so dünne Basis von hochkompetenten Lesern leisten?"

Gleichsam dem andern Rand des Leserspektrums gelten die meisten Aufsätze des Bulletins: Leseschwächen, deren spezifische Ursachen in neuerdings aufgearbeiteten neurophysiologischen Zusammenhängen wurzeln und entsprechend angegangen werden können, schildern die Beiträge von Peter Haase (S. 22) und David Pestalozzi (S. 33). Hilfestellungen für funktionale Analphabeten werden im Projekt von Patrick Minder beschrieben (S. 42); wie nötig hier neue, breitere Anstrengungen sind, illustriert der Bericht eines persönlich Betroffenen: "Ich musste meinen Zustand verstecken und fühlte mich von der Gesellschaft missverstanden" (S. 47). – Wie wertvoll der Einbezug von Schriftlichkeit in die Arbeit mit schwer psychisch behinderten Kindern und Jugendlichen sein kann, zeigt Martine Liardet (S. 34) in ihrem eindrücklichen Beitrag.

Ein mehrfach präsentes Thema bleibt "Lesen und Schreiben" vor dem Hintergrund der Zweisprachigkeit: im viersprachigen Land, in der multikulturellen Gesellschaft. Einem der hier interessierenden Aspekte widmet sich die von Regula Schmidlin und Mirjam Egli referierte Basler Studie (S. 10) zur unterschiedlichen Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung bei ein- und zweisprachigen Kindern; ein anderer betrifft die Praxis des Zweitsprach-Unterrichts, die Edmée Runtz-Christan (S. 29) unter die Lupe nimmt.

Und schliesslich korrespondiert das von Andrea Bertschi-Kaufmann vorgestellte Projekt "Leseförderung und Leseentwicklung" (S. 17) direkt mit dem engagierten Beitrag der Primarlehrerin Christina Schuppli, "Einfach so" (S. 45), die an das einfachste und deshalb oft vernachlässigte Faktum erinnert, dass für das Kind Lesen- und Schreibenlernen nur dann sinnvoll sein kann, wenn ein Ansprechpartner da ist, der sich nicht nur für seine Fortschritte in den neuen Techniken interessiert, sondern für den Sinn seiner Mitteilungen und für seine Denkwege.

Barbara Helbling, Anna Katharina Ulrich

Informationen

Forschung

F. Stoll und Ph. Notter

Zum OECD-Bericht «Literacy, Economy and Society»

Geringe Grundqualifikationen im Lesen und Rechnen auch in der Schweiz

Laut einer soeben veröffentlichten, internationalen Studie verfügen in der deutschen und französischen Schweiz zwischen 13 und 19 % der Erwachsenen nur über geringe Grundqualifikationen im Lesen und Rechnen in der jeweiligen Landessprache. Berücksichtigt man nur die in der Schweiz geborene Bevölkerung, so sind es immer noch zwischen 6 bis 11 Prozent. Die Schweiz steht dabei nicht allein da, streut doch dieser Prozentsatz in den untersuchten Ländern zwischen 6 und 45 %.

In einer Zeit, in der sich die Wirtschaft neuen strukturellen Anforderungen stellen muss und der internationale Wettbewerb immer härter wird, versuchte die Untersuchung "International Adult Literacy Survey" (IALS) fundiertes Wissen zum Bildungsstand der Bevölkerung im erwerbstätigen Alter zu gewinnen. Dabei wurde Bildungsstand nicht als abstrakte Grösse verstanden, sondern als Fähigkeit, lesend, schreibend und rechnend den Anforderungen des Alltags und des Arbeitsplatzes zu genügen.

Unter der Leitung von Statistics Canada und dem Educational Testing Service (ETS, USA) beteiligten sich die Schweiz, Deutschland, Kanada, die Niederlande, Polen, Schweden und die Vereinigten Staaten an dieser Untersuchung. Die schweizerische Beteiligung wurde im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33: "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" des Nationalfonds finanziert. Die Projektleitung in der Schweiz lag bei der Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität Zürich.

In dieser Erhebung wurde eine repräsentative Stichprobe der Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren zu Hause interviewt und Tests unterzogen. Dabei wurden den Befragten praktische Testaufgaben mit geschriebenen Informationen vorgelegt, wie sie einem Erwachsenen täglich bei der Arbeit, zu Hause oder In der Öffentlichkeit begegnen. Die verwendeten Texte reichten von kurzen Zeitungsnotizen bis zu komplexen Tabellen.

Es wurden drei Arten von Fähigkeiten geprüft:

- die Fähigkeit, kurze Texte, wie Zeitungsartikel, Nachrichten und Berichte, zu lesen, um ihnen Informationen zu entnehmen.
- die Fähigkeit, in schematischen Darstellungen, wie Tabellen, Graphiken, Rechnungen und Fahrplänen, spezifische Informationen zu finden.
- die Fähigkeit, mit Zahlen, wie sie in alltäglichen Texten, z.B. in Rechnungen und Bestellformularen etc. auftauchen, umzugehen und die dabei erforderlichen Rechenoperationen durchzuführen.

Die Fähigkeiten in diesen drei Bereichen wurden mit je einer Skala ausgedrückt, die von 0 bis 500 Punkte reicht. Einzelne Personen oder Bevölkerungsgruppen wurden so auf einem Kontinuum dieser Fähigkeit situiert. Die IALS Untersuchung nimmt dadurch bewusst Abstand von einer Einteilung in die zwei Kategorien, "(funktionaler) Alpha-

bet" bzw. "(funktionaler) Analphabet". Um die Darstellung der Ergebnisse zu vereinfachen, wurden die Skalen in fünf Niveaus von steigender Kompetenz im Lesen und Rechnen zusammengefasst (s. Kasten).

Erste Ergebnisse der IALS Untersuchung werden im soeben von der OECD und Statistics Canada herausgegebenen Bericht "Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey" dargelegt.

Dabei zeigen die Länder unterschiedliche Verteilungen innerhalb der fünf Niveaus von Grundqualifikationen im Lesen und Rechnen. Im grossen und ganzen lassen sich zwei Gruppen von Ländern unterscheiden: die nordamerikanischen Länder mit einem kleineren Bevölkerungsanteil in den mittleren Niveaus und einem grösseren Anteil in den beiden extremen Niveaus und die europäischen Länder mit einer grösseren Konzentration in den mittleren Niveaus. Die Verteilung auf die verschiedenen Niveaus entspricht in der Schweiz dem Typ der Verteilung in den anderen europäischen Ländern. Zwischen der deutschen und französischen Schweiz gibt es keine grossen Unterschiede, doch schneidet die französische Schweiz eher besser ab.

In allen teilnehmenden Ländern finden sich substantielle Gruppen der Bevölkerung mit mangelnden Kompetenzen im Lesen und Rechnen, die nur das niedrigste Niveau 1 erreichen. Richtet man das Augenmerk auf den Anteil der Bevölkerung mit guten bis sehr guten Kompetenzen im Lesen und Rechnen (Niveau 4 und 5), so schwankt der Prozentsatz in den nordamerikanischen und westeuropäischen Ländern zwischen 9 und 35 Prozent. Die Schweiz hat allerdings fast durchwegs den kleinsten Prozentsatz der Bevölkerung in den hohen Niveaus vier und fünf von allen nordamerikanischen und westeuropäischen Ländern ((zwischen 9 und 20 Prozent). Ausser für die Skala "Rechnen in Texten" gilt dies auch dann, wenn man nur die im Land geborene Bevölkerung betrachtet.

Der internationale Bericht zeigt im weiteren, dass starke Beziehungen bestehen zwischen den Niveaus in Lesen und Rechnen und verschiedenen wirtschaftlichen Faktoren, wie Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit, Einkommen, Immigration, Berufsgruppen und Wirtschaftszweig. Er zeigt insbesondere auf, wie in Wirtschaftszweigen des Tertiärsektors, in denen in letzter Zeit die Anzahl Beschäftigter zugenommen hat, relativ viele Beschäftigte in den oberen Niveaus anzutreffen sind, während in Wirtschaftszweigen des Primär- und Sekundärsektors, in denen die Anzahl Beschäftigter abnimmt, viele Beschäftigte den unteren Niveaus zuzuordnen sind. Die Schweizer Ergebnisse entsprechen diesbezüglich den Ergebnissen in anderen Ländern.

Natürlich zeigt der Bericht, dass mit steigender formaler Bildung auch das Niveau in den Lesekompetenzen im allgemeinen steigt. Doch lassen sich Bildung und Lesekompetenzen vor allem aus zwei Gründen nicht einfach gleichsetzen. Erstens gibt es in allen Ländern Leute mit niedrigem Niveau in formaler Bildung und hohen Lesekompetenzen

Durchführung der IALS-Untersuchung

In allen beteiligten Ländern wurde für die IALS Untersuchung eine repräsentative Zufallsstichprobe der Bevölkerung im Alter von 16 bis 64 Jahren gezogen. In der Schweiz gab es je eine Zufallsstichprobe für die deutsche und die französische Schweiz. Es nahmen je ca. 1400 Personen an der Untersuchung teil. Aus ökonomischen Gründen wurden die italienisch und rätoromanisch sprechenden Regionen nicht in die Untersuchung einbezogen.

Der Fragebogen und die Testinstrumente der IALS Untersuchung wurden in internationaler Kooperation von den Forscherteams der beteiligten Länder konstruiert. Für den Lesetest wählte man typische Alltagstexte mit Aufgaben, wie sie sich gewöhnlich bei solchen Texten stellen, aus. Darum verzichtete man vollständig auf Multiple-Choice-Aufgaben. Die gewählten Texte sind in allen beteiligten Ländern in ähnlicher Form gebräuchlich. Um den Test möglichst breit abzustützen, bestand der Test aus mehr Texten und Aufgaben, als eine Person bearbeiten konnte. Jede Person las darum nur einen Teil der Aufgaben.

Die teilnehmenden Personen wurden in einem persönlichen Interview meist zu Hause befragt. Die Testpersonen brauchten 20 bis 30 Minuten zur Beantwortung des persönlichen Fragebogens und ca. 1 Stunde für die Bearbeitung des Lesetests. Der Lesetest musste in der jeweiligen Landessprache bearbeitet werden. Die Feldarbeit wurde in der Schweiz durch ein Konsortium von Meinungsforschungsinstituten unter der Leitung des GfS-Forschungsinstituts, Adliswil, durchgeführt.

und umgekehrt. Zweitens entspricht nicht in allen Ländern dasselbe Bildungsniveau demselben durchschnittlichen Kompetenzniveau im Lesen und Rechnen. So finden sich nach dem OECD Bericht über 70 Prozent der Schweizer Bevölkerung, die nur die obligatorische Schule besucht hat, in Lesekompetenz-Niveau 1 oder 2, während über 70 Prozent derselben Bevölkerungsgruppe in Schweden Niveau 3 bis 5 erreichen.

Ein interessanter Aspekt der IALS Untersuchung ist die Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen mit den objektiv gemessenen Kompetenzen im Lesen und Rechnen. In allen Ländern zeigt sich, dass nur ein kleiner Prozentsatz der Leute, die schlecht lesen können, sich dessen auch bewusst ist. So finden in der Deutschschweiz nur 15% und in der französischen Schweiz nur 13% der Leute, die in der Skala "Texte verstehen" nur das Niveau 1 erreichen, dass sie schlecht lesen können.

Der internationale Bericht von OECD und Statistics Canada enthält nur die ersten, globalen Ergebnisse der IALS Untersuchung. Weitergehende Auswertungen, insbesondere auch der Schweizer Ergebnisse, sind noch in Bearbeitung, so dass es verfrüht ist, definitive Schlussfolgerungen zu ziehen (ein Schweizer Bericht sollte 1997 erscheinen). Einige Gedanken drängen sich jedoch jetzt auf:

Der hohe Prozentsatz der Schweizer Bevölkerung mit niedrigen Kompetenzen im Lesen beunruhigt, insbesondere im Hinblick auf die sich ändernden Bedingungen und Anforderungen der Wirtschaft. Weiterbildungsmassnahmen auch im Bereich der Grundqualifikationen Lesen und Rechnen drängen sich auf. Dabei müssten die unterschiedlichen Situationen der verschiedenen Gruppen berücksichtigt werden: Für Immigranten müssten zur Hebung der Grundqualifikationen vermehrt Kurse in der jeweiligen Landessprache angeboten werden. Für Schweizer Schulabgänger dagegen drängen sich spezifische Kurse zur Weiterentwicklung der Lesefertigkeiten auf. Dabei ist zu bedenken, dass sich viele Leute ihrer Probleme mit dem Lesen vielleicht erst dann bewusst werden, wenn sie arbeitslos werden.

Nachdenklich stimmt aber auch, dass die Schweiz unter den beteiligten Industrienationen den tiefsten Prozentsatz an hochkompetenten Lesern aufweist. Kann der Forschungs- und Entwicklungsplatz Schweiz sich eine so dünne Basis von hochkompetenten Lesern leisten?

Der internationale Bericht "Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey" oder in französischer Sprache "Littéracie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes" (OECD, Paris) kann bestellt werden bei Librairie PAYOT SA, Service Institutionnel, Case Postale 3212, CH-1002 Lausanne, Tel. 021 320 25 11, Fax 021 320 25 14

Für weitere Fragen zu dieser Untersuchung wende man sich an Herrn Prof. Stoll oder Herrn Notter, Abteilung Angewandte Psychologie, Universität Zürich, Schönberggasse 2, CH-8001 Zürich, Telephon 01 257 37 41 oder 01 257 37 51, e-mail fstoll@angpsy.unizh.ch oder pnotter@angpsy.unizh.ch.

Anhang:
Schwierigkeitsgrade der Testaufgaben und Lesekompetenz-Niveaus

Die Lesekompetenz-Niveaus entsprechen den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden der Aufgaben. Jeder Befragte wurde demjenigen Niveau zugeordnet, in dem er eine höchstens 80-prozentige Wahrscheinlichkeit hat, eine Aufgabe richtig zu lösen. Ein Befragter mit Lesekompetenz-Niveau 1 hat also höchstens eine 80-prozentige Wahrscheinlichkeit, eine Aufgabe mit Schwierigkeitsgrad 1 richtig zu lösen. Bei Aufgaben mit höheren Schwierigkeitsgraden sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass er die Aufgabe richtig löst.

	Verständnis eines zusammenhängenden Textes	Verständnis einer schematischen Darstellung	Verständnis von Rechenoperationen
Schwierigkeitsgrad 1 (0-225)	Lesen Sie die Arzneimittelverpackungsbeilage und entnehmen Sie dieser die empfohlene Höchstdauer für die Einnahme von Aspirin.	Ermitteln Sie anhand einer einfachen graphischen Darstellung den Prozentsatz an Frauen unter den Griechischlehrern.	Füllen Sie die letzte Zeile eines Bestellscheins "Insgesamt, einschl. Bearbeitungskosten" aus, indem Sie zum Ticketpreis von 50 $ die Bearbeitungsgebühren von 2 $ hinzufügen.
Schwierigkeitsgrad 2 (226-275)	Kennzeichen Sie in einem Text eine kurze Passage, in der die Merkmale einer Pflanze beschrieben werden.	Stellen Sie anhand zweier einfacher Diagramme fest, in welchem Jahr die wenigsten Holländer durch Feuerwerkskörper verletzt wurden.	Geben Sie mit Hilfe einer Begleittabelle zur Wetterkarte an, um wieviel Grad die für heute vorhergesagte Höchsttemperatur in Bangkok über der von Seoul liegt.
Schwierigkeitsgrad 3 (276-325)	Geben Sie an, welche der vier Filmkritiken am negativsten ist.	Finden Sie anhand eines Busfahrplans heraus, wann am Samstagabend der letzte Bus fährt.	Vergleichen Sie die Angaben zweier Stabdiagramme und berechnen Sie die Differenz, um die die Energieerzeugung den Energieverbrauch in Kanada übersteigt.
Schwierigkeitsgrad 4 (326-375)	Beantworten Sie eine kurze Frage über die Art und Weise, ein Einstellungsgespräch zu führen. Lesen Sie zunächst die Broschüre über Einstellungsgespräche und fassen Sie dann zwei unterschiedliche Informationen in einer einzigen Aussage zusammen.	Fassen Sie anhand zweier Kreisdiagramme zusammen, wie sich der Erdölverbrauch verschiedener Sektoren in einem bestimmten Zeitraum prozentual verändert hat.	Berechnen Sie anhand einer Zinseszinstabelle, wieviel Geld Sie am Ende haben werden, wenn Sie 100 $ zehn Jahre lang zu einem Zinssatz von 6% anlegen.
Schwierigkeitsgrad 5 (376-500)	Beantworten Sie anhand der Mitteilung einer Personalabteilung eine Frage, die anders formuliert ist als die diesbezügliche Textpassage.	Entnehmen Sie einer Verbrauchererhebung (anhand verschiedener Informationselemente) den Durchschnittspreis für den am besten bewerteten Radiowecker in Basisausführung.	Bedienen Sie sich der Angaben einer Nährwerttabelle, um den auf den gesamten Fettgehalt eines Big Mac entfallenden Kalorienanteil zu berechnen.

Ph. Notter, U. Meier-Civelli, J.W. Nieuwenboom, P.Rüesch, F. Stoll

Zum Erscheinen von "Lernziel Lesen"

Die Studie ist die erste flächendeckende evaluative Untersuchung im Schweizer Bildungssystem mit internationalen Vergleichsmöglichkeiten. Sie entstand im Rahmen der internationalen Studie "Reading Literacy" der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) und liefert wichtige Daten zu den Lesekompetenzen der Schüler und Schülerinnen der 3. und 8. Klasse. Die Ergebnisse beziehen sich nicht nur auf alle vier Sprachregionen, sie gestatten auch Vergleiche mit den Leistungen gleichaltriger Kinder in Deutschland, Frankreich, Italien und 27 weiteren Ländern.

1. Die Schweizer Ergebnisse sind trotz der Vielfalt an Sprachen, Bildungssystemen und Traditionen in unserem Land recht homogen ausgefallen. Wo sich überhaupt statistisch relevante Unterschiede zwischen Regionen oder Kantonen ausmachen lassen, sind sie meist von geringer praktischer Bedeutung.
2. Im internationalen Vergleich sind unsere Ergebnisse als «gut, aber nicht Spitze» zu bewerten, wobei die Achtklässler etwas besser abgeschnitten haben als die Drittklässler.
3. Die immer wieder erwähnte Überlegenheit der Mädchen zeigt sich zwar in Quantität und Qualität der *Leseaktivitäten*, nicht aber in den erfassten *Leseleistungen*. In diesen haben beide Geschlechter praktisch gleich gut abgeschnitten.
4. Die Deutschschweizer Mundart bildet insofern nicht das gefürchtete sprachliche Hindernis, als die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer die Aufgaben des Lesetests deutlich besser lösen konnten als die Schülerinnen und Schüler in Deutschland.
5. Bedeutende Einflussfaktoren auf die Lesekompetenzen und Leseaktivitäten der Schweizer Kinder und Jugendlichen sind insbesondere der sozioökonomische und sprachlich-kulturelle Hintergrund der Familie sowie das Schulniveau. Demgegenüber spielen etwa das Einschulungsalter oder die Leselernmethodik nach einigen Jahren Schulerfahrung praktisch keine Rolle mehr.
6. Bei sehr zurückhaltender Schätzung müssen mindestens 3% der Achtklässler und Achtklässlerinnen als potentielle funktionale Analphabeten und Analphabetinnen gelten. Das heisst sie können nicht gut genug lesen, um den minimalen alltäglichen Anforderungen an die Lesekompetenz zu genügen. Im weiteren zeigt sich, dass Knaben sowie Unterschichts- und anderssprachige Jugendliche in dieser Gruppe übervertreten sind.

Nun ist es auch interessant zu sehen, was tendenziell mit den Ergebnissen solcher internationaler Studien gemacht wird. Die wenig schmeichelhaften Ergebnisse der vorliegenden Lesestudie wirkten in mancher Hinsicht eher störend. Es ist wahrscheinlich kein politisches Kapital daraus zu schlagen. Einige Deutschschweizer Kantone haben immerhin die Homogenität der Schweizer Ergebnisse als Argument für die Gefahrlosigkeit von geplanten kantonalen Schulreformen benützt. In der Romandie haben sich bis heute nur kleine und eher isolierte Kreise von Spezialisten gefragt, wie es kommen konnte, dass die jungen Romands deutlich schlechter als die Franzosen und auch etwas schlechter als die Deutschschweizer abgeschnitten haben.

Der Bericht: Notter, Ph., Meier-Civelli, U., Nieuwenboom, J.W., Rüesch, P. & Stoll, F.. (1996), Lernziel Lesen – Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Aarau: Sauerländer, ist im Buchhandel zu Fr. 34.- erhältlich. (Reihe: Pädagogik bei Sauerländer, Band 22, ISBN 3-7941-3969-0)

Die internationalen Publikationen ("How in the World do Students read", "Teaching Reading around the World" und "Effective Schools in Reading – Implications for educational Planers" der IEA können, solange vorhanden, zum Preis von je Fr. 25.- pro Stück bei der Abteilung Angewandte Psychologie der Universität Zürich, Schönberggasse 2, CH-8001 Zürich, bestellt werden.

François Gaillard

Lecture et langage intérieur à 7 ans

Introduction

L'acquisition d'une composante de la lecture aussi importante que la compréhension a été insuffisamment étudiée à ce jour (PAZZAGLIA, F., CORNOLDI, C. & TRESSOLDI, P.E., 1993), car, comme le rappelle PERFETTI, 1989: "la lecture est un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte. Cet ensemble inclut donc aussi bien l'identification des mots que la compréhension".

Dans le bulletin 4 d'octobre 1995, nous présentions les résultats préliminaires d'une étude sur la compréhension de phrases. Nous avons poursuivi l'analyse des résultats qui nous a conduits aux rapports entre lecture silencieuse et compréhension, donc nécessairement à la question du langage intérieur.

Si l'on se réfère à la banque

de données scientifiques ERIC, seuls 35 travaux sont consacrés à la compréhension de phrases parmi les 26'366 articles sur la lecture parus entre 1984 et 1995. Sept seulement d'entre eux concernent l'apprentissage chez l'enfant normal. Les phrases représentent donc un support relativement peu utilisé pour étudier l'acquisition de la lecture, eu égard à l'importance du problème de la compréhension.

Nous postulons que la lecture de phrases représente un microcosme de la compréhension du langage écrit. Nous postulons que l'enfant apprend à lire également dans ce microcosme: la compréhension ne serait pas la "cerise sur le gâteau", qui s'ajouterait au développement de toutes les autres capacités requises pour apprendre à lire. Certes, la lecture de phrases ne représente pas à elle seule toutes les activités de compréhension écrite. En tant que passage obligé, elle offre néanmoins un bon moyen, pensons-nous, de mettre en évidence non pas les capacités de déchiffrement mais le langage intérieur qui, on va le voir, est largement constitué de compréhension orale.

Méthode

Population: 216 écoliers sont observés, qui fréquentent les écoles régulières d'une banlieue lausannoise où la profession d'ouvrier domine. 111 enfants du premier degré [1P] (Age: moyenne= 85.3 mois, déviation standard=3.3, minimum= 78, maximum= 92) et 105 enfants du second degré [2P] (Age: moyenne= 98.1 mois, d.s.=3.8, minimum= 91, maximum= 106) participent au sondage au début du mois de mars 1995 soit 6 mois après le début de l'année scolaire. Quelques élèves plus âgés que leurs camarades du même degré ont été éliminés de la population.

Procédure: Chaque enfant est observé individuellement dans le cadre d'une étude de normalisation de l'épreuve K-ABC de Kaufman et Kaufman (1983). Pour la lecture - compréhension, l'examinateur présente à distance habituelle de lecture un carton incliné de 21x15 cm. et demande à l'enfant de faire ce qui est écrit en grosses lettres grasses (minuscules), sans lire à haute voix. Au besoin, il recourt à une démonstration. L'épreuve comprend en tout 24 ordres ou cartons.

La compréhension de lecture est cette fois comparée aux aptitudes de déchiffrement ainsi qu'à un ensemble de capacités cognitives diverses. Dans la lecture - déchiffrement, 10 lettres et 28 mots de 2 à 14 lettres, réguliers et irréguliers, qui recouvrent les difficultés orthographiques courantes, sont présentés à l'enfant par groupes de 2 à 5 stimuli par planche de 21x 5 cm. La présentation est la même que pour lecture - compréhension et l'enfant est prié de lire à haute voix ce qu'il voit.

Les onze autres épreuves se regroupent en trois catégories:
1. "connaissances": l'enfant identifie des personnages, des lieux et des phénomènes naturels connus d'après images, résout des devinettes verbales, ainsi que des petits problèmes arithmétiques concrets.
2. "séquentielle": l'enfant fait montre de sa mémoire de travail en répétant dans le même ordre des séries de stimuli gestuels ou verbaux , parfois avec distracteurs.
3. "simultanée": l'écolier identifie des formes incomplètes, construit des assemblages de triangles selon un modèle, résout des matrices progressives, mémorise des positions et arrange des séries de photos.

Analyses quantitatives et qualitatives: Nous soumettons l'ensemble des résultats à une analyse discriminante nous indiquant en quoi les différentes variables enregistrées permettent de discriminer les scores obtenus à la "compréhension de lecture". Finalement, nous analysons la signification des corrélations entre lecture - compréhension et lecture - déchiffrement à partir d'un tableau croisé des deux performances réparties en 5 catégories.

Résultats

L'empan des performances de compréhension est très large: si plusieurs des élèves de 1ère année primaire comprennent jusqu'à 18 phrases, on trouve encore des élèves de 2e. année qui comprennent peu ou rien (le plus faible ne comprend aucune phrase, le suivant 2 phrases et le suivant 3 phrases seulement).

L'analyse discriminante permet de catégoriser dans 92 % des cas les enfants selon une bipolarité "comprenant - ne comprenant pas" [Kappa = .83338]. A l'intérieur de cette fonction discriminante, les facteurs corrélant fortement avec la variable prédite (compréhension) sont: lecture-déchiffrement [.95778], résolution orale d'énigmes verbales [.59426], résolution orale de petits problèmes arithmétiques [.54495], identification culturelle à partir d'images [.43613]. Tous ces facteurs appartiennent à la catégorie "connaissances". Ensuite seulement se manifestent certaines aptitu-

des psychologiques caractérisant divers aspects de la mémoire de travail: répétition de séries de chiffres [.41555] et répétition de suites de mots avec distracteurs [.37911]. Mais on voit que les corrélations chutent rapidement et il devient peu relevant de parler d'autres corrélations, certes significatives, mais participant faiblement au pouvoir discriminant.

Compte tenu de la population examinée comprenant beaucoup d'enfants d'ouvriers étrangers, il est indispensable de contrôler l'effet de la connaissance de la langue de l'école. Nous avons donc refait l'analyse discriminante en excluant les enfants de langue maternelle étrangère. La nouvelle analyse concerne 126 enfants (58 % de l'échantillon initial) exclusivement de langue maternelle française. Nous trouvons exactement les mêmes épreuves qui disciminent 78 % (au lieu de 92 %) [Kappa = .65347] de la distribution en deux catégories (comprenant - ne comprenant pas). La lecture-déchiffrement (r = .89258), la résolution orale d'énigmes verbales (r = .62617), la résolution orale de petits problèmes arithmétiques (r = .47033) et à un moindre degré la répétition en mémoire de séries de chiffres (r = .42133) montrent une corrélation avec la compréhension de lecture. L'identification culturelle à partir d'images, une mesure non verbale du niveau socio-culturel global, ne montre plus qu' une corrélation considérablement affaiblie avec la lecture-compréhension (r = .31803), ce qui représente la seule soustraction aux relations décrites entre lecture-compréhension et les autres facteurs avec l'échantillon total. En retirant de l'échantillon les enfants de langue maternelle étrangère, nous avons réduit l'impact du facteur socio-culturel général sur la compréhension sans diminuer celui de la compréhension orale qui reste un facteur prépondérant.

Le tableau 1 montre les corrélations entre les 5 catégories des scores obtenus en lecture-déchiffrement (lignes) et en lecture-compréhension (colonnes) [Chi-carré = 274.67366, 16 degrés de liberté, p = .00000 ; KAPPA = .46799].

Tableau 1: tableau croisé des scores (5 catégories) de compréhension et de déchiffrement

		Lecture - compréhension: catégories					
		1	2	3	4	5	
lecture-	1	**37**	6				43
déchiffrement:	2	10	**24**	10	1	1	46
catégories	3		6	**19**	16	5	46
	4		1	11	**15**	13	40
	5			2	10	**29**	41
		47	37	42	42	48	216

Afin de mettre en évidence ce que comprennent les plus faibles lecteurs, examinons de plus près la catégorie 1 du déchiffrement (1ère ligne): on y trouve les élèves qui reconnaissent les 10 lettres, décodent à haute voix les 5 di- et trigrammes et déchiffrent encore 3 mots de 4 lettres. Parmi ces 43 relativement pauvres lecteurs en termes de déchiffrement, 37 appartiennent à la catégorie 1, et 6 à la catégorie 2 de la lecture-compréhension. 23 enfants ne comprennent pas les ordres écrits tandis que 20 répondent correctement au moins à une consigne. 6 élèves comprennent 2 ordres, 5 élèves 3 ordres, 3 élèves 4 ordres, 2 élèves 5 ordres et 1 élève 7 ordres.

En essayant d'équilibrer les groupes au mieux (environ 40 sujets par catégorie de scores 1 à 5) on constate qu'on rencontre des enfants qui comprennent mieux qu'ils ne déchiffrent (au-dessus de la diagonale) et des enfants qui déchiffrent mieux qu'ils ne comprennent (en-dessous de la diagonale). On peut conclure que les deux types de discrépance peuvent se rencontrer et que leurs incidences respectives, à cet âge, tendent à s'équilibrer, quoique légèrement en faveur de la compréhension comme le montre le cas situé dans le groupe 5 pour la compréhension et seulement dans le groupe 2 pour le déchiffrement.

Discussion

L'épreuve de compréhension d'ordres adaptée de Kaufman est une épreuve simplifiée de compréhension du langage écrit.

Bien qu'il n'y ait pas de lien entre les différentes phrases présentées à l'enfant, celui-ci doit à chaque présentation inférer ce qu'il doit faire à partir du texte. Nous avons montré que beaucoup d'enfants qui commencent à lire sont déjà capables de répondre aux ordres les plus simples. En effet, entre 6 ans et demi et 7 ans, certains enfants peuvent comprendre jusqu'à 18 phrases.

L'analyse discriminante permet de confirmer les conclusions de l'article précédemment paru dans ce bulletin: la compréhension de la lecture est à l'oeuvre dès les premiers essais de déchiffrements de suites de 6-7 lettres. Le tableau croisé entre lecture-déchiffrement et lecture-compréhension montre qu'on rencontre même en première année des enfants qui comprennent mieux qu'ils ne déchiffrent.

L'analyse discriminante montre également de quoi est faite cette compréhension de la lecture: d'une bonne dose de compréhension orale. En effet, à la suite du déchiffrement, ce sont les capacités de résolution orale d'énigmes verbales et de petits problèmes arithmétiques qui disciminent les scores de compréhension de la lecture. Ceci corrobore les études montrant la relation entre la structure du langage oral et l'aptitude à comprendre la lecture (MANN et coll., 1984; STEIN et coll., 1984).

Pour conclure, il est donc confirmé que la compréhension de phrases écrites repose largement sur un ensemble de facteurs oraux du langage. Elle fait partie intégrante du développement des capacités de lecture, comme le montre l'étroite liaison entre compréhension et déchiffrement. Elle se montre très évolutive au gré de la longueur de la phrase et de sa complexité grammaticale. Elle montre le lien de filiation entre le développement des aptitudes grammaticales orales et celui des aptitudes grammaticales écrites. Paradoxalement, l'enfant qui doit exécuter des ordres donnés par écrit révèle en même temps son langage intérieur, puisque son "modèle mental" nécessaire à l'exécution (FAYOL, 1992) se fonde en grande partie sur les processus de langage oral. En termes de prévention des troubles de la lecture, et au niveau du groupe d'élèves de 1ère année (et en amont), la présente étude éclaire particulièrement l'importance des prérequis oraux de la lecture, en accord avec les auteurs qui préconisent les exercices de représentation phonologique et les exercices de compréhension orale.

Références: Fayol, M. (1992): Psychologie cognitive de la lecture. Paris: P.U.F.

Gaillard, F. (1995): La compréhension de l'écrit aux débuts de la lecture. Etude préliminaire. Leseforum Schweiz, 4, Oktober, 6-8. - Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1983): Kaufman Assessment Battery for Children. Circle Pines, MI.: American Guidance Service. - Mann, V. et al. (1984): The Association between Comprehension of Spoken Sentences and Early Reading Ability: the Role of Phonetic Representation. Journal of Child Language, 11, October 3, 627-43. - Pazzaglia, F., Cornoldi, C. & Tressoldi, P.E. (1993): Learning to read: evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. European Journal of Psychology of Education, 8, 3, 247-258. - Perfetti, C.A. (1989): Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben et C. Perfetti, L'apprenti lecteur. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. - Stein, C. et al. (1984): Sentence Comprehension Limitations Related to Syntactic Deficits in Reading-Desabled Children. Applied Psycholinguistics, 5, December 4, 305-22.

Adresse: Prof. François Gaillard, Institut de psychologie, Université de Lausanne, B.F.S.H.2, CH-1015 Lausanne.

Regula Schmidlin und Mirjam Egli

Entwicklung der Schriftlichkeit bei ein- und zweisprachigen Kindern

Ein Vergleich zwischen schriftlichen und mündlichen Erzählfähigkeiten bei Primarschulkindern in unterschiedlichen Sprachkontexten

Im Oktober 1993 informierte Prof. Georges Lüdi, Romanisches Seminar der Universität Basel, über ein Forschungsprojekt zum Erwerb schriftlicher und mündlicher Erzählfähigkeiten im Primarschulalter (Leseforum Schweiz, Informationsbulletin 2, S.3f); dieses Projekt wird seit Frühling 1995 vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt und unter der Leitung von Herrn Prof. G. Lüdi und Frau Prof. A. Häcki Buhofer von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, den Autorinnen dieses Beitrags, bearbeitet. Es kann voraussichtlich im Frühling 1998 abgeschlossen werden. Wir möchten hier kurz über den gegenwärtigen Stand unserer Forschungsarbeit berichten.

Schreibenlernen bedeutet einerseits, bestimmte motorische Fertigkeiten und die Regeln der Rechtschreibung zu erwerben. Andererseits bedeutet es auch, auf eine neue Weise mit Sprache umgehen zu lernen: Um einen verständlichen längeren Text zu schreiben, muss man ohne die gewohnte Hilfe eines Gesprächspartners auskommen; man muss dessen Wissensstand vorwegnehmend einschätzen, selbständig relevante Informationen auswählen und sämtliche Textplanungs- und Versprachlichungsaktivitäten wie Textstrukturierung, Satzbau und Wortwahl allein bewältigen; hinzu kommt ein neuer Anspruch an die Anpassung an

sprachliche Normen. Dieser neue Umgang mit der Sprache ist nicht untrennbar an das Medium der Schrift gebunden und kann schon im mündlichen Spracherwerb - innerhalb wie ausserhalb der Schule - vorgebildet werden; sicher aber wird er beim Schreibenlernen weiter ausgebaut.

Von solchen theoretischen Überlegungen ausgehend interessieren wir uns für die Frage, wie sich mündliche und schriftliche Erzählfähigkeiten nebeneinander im Primarschulalter entwickeln. Wodurch unterscheiden sich zum Beispiel die mündlichen und schriftlichen Erzählungen der Erstklässler, denen das Sprechen vermutlich leichter fällt als das Schreiben, das noch ein mühsames Buchstabieren ist? Und später, wenn das Aufschreiben eher zur Routine wird: Können die Kinder dann die Vorteile des Schreibens, z.B. mehr Zeit zum Überlegen, ausnutzen? Oder sind ihre mündlichen Texte wortschatzreicher, zusammenhängender und komplexer strukturiert, gerade weil die Last des Schreibens entfällt?

Es ist anzunehmen, dass sich die Frage nach dem Verhältnis mündlich - schriftlich je nach sprachlichem Umfeld auf unterschiedliche Weise stellt: Kinder in der deutschen Schweiz, deren Umgangssprache der Dialekt ist, die aber auf Hochdeutsch lesen und schreiben, sind vermutlich mit anderen Problemen konfrontiert als etwa deutschsprachige Kinder in Deutschland oder französischsprachige Kinder in der welschen Schweiz, bei denen Unterschiede zwischen alltäglicher Sprech- und Schreibsprache weniger ausgeprägt sind.

Und wie entwickeln sich mündliche und schriftliche Erzählfähigkeiten bei zweisprachigen Kindern in beiden Sprachen, wenn Lesen und Schreiben nur in der Schulsprache systematisch unterrichtet wird, während sich die Schriftlichkeit in der Familiensprache weitgehend ungesteuert entwickelt? Wie gehen zum Beispiel Kinder französischsprechender Eltern in der deutschen Schweiz und umgekehrt Kinder Deutschschweizer Eltern in der Welschschweiz mit der Diskrepanz zwischen dialektaler Sprechsprache und hochdeutscher Schriftsprache um?

Ausgehend von solchen Fragen analysieren wir systematisch erhobene Daten: Insgesamt 60 Deutschschweizer, 60 Welschschweizer und 60 deutsche Erst-, Dritt- und FünftklässlerInnen sowie 40 zweisprachige DrittklässlerInnen ((schweizer)deutsch-/französisch in der deutschen und in der französischen Schweiz) wurden gebeten, dieselbe Bildergeschichte im Abstand von einem Monat mündlich und schriftlich nachzuerzählen. Während 10 bis 20 Minuten konnten sich die Kinder die Bilder anschauen und wurden dann aufgefordert, die Geschichte auswendig zu erzählen. (Die Zweisprachigen produzierten vier Texte anhand zweier verschiedener, jedoch strukturell gleichartiger Bildergeschichten.) Zusätzlich wurden bei den Deutschschweizer Siebenjährigen und bei den Zweisprachigen Dialektversionen erhoben. Die Datensammlung wird Ende Juli 96 abgeschlossen. Wir verfügen zur Zeit über rund 500 schriftliche und mündliche Nacherzählungen, die Vergleiche in allen Richtungen erlauben, und die wir vor allem im Hinblick auf Textstrukturierung, Textzusammenhang und Wortschatz analysieren.

Die nachfolgenden Beispiele sind Geschichtenanfänge. (Im ersten Bild der Bildergeschichte sind ein Kind und ein Hund zu sehen, die am Boden sitzen und einen Frosch betrachten, der in einem Glas hockt. Der Mond steht am Himmel.) Um einen ersten Einblick in unsere Daten zu vermitteln, haben wir die Texte zweier Deutschschweizer Kinder und eines zweisprachigen Kindes ausgewählt.

Die gesprochene Standardsprache des Siebenjährigen ist in bezug auf Flexion und Syntax noch sehr im Dialekt verhaftet. Das Kind braucht drei Anläufe,

Deutschschweizer Erstklässler		Deutschschweizer Drittklässlerin	
mündlich	schriftlich	mündlich	schriftlich
aso ä es isch es Mäitli gsi. aso es isch es Mäitli gsi. es war einmal ein Mädchen gewesen die hatte. die hatte einen Hund gehabt u/- und sie hat einen Frosch gefangen. und den hat sie - dem Frosch in - in einem Glas - ge/gedun	Der Bub had ein Frosch E siesd. Nachd Der Bub hat einen Frosch. Es ist Nacht.	es war einmal ein Junge und ein Frosch und ein Hund. ähm - der Junge sagte dem Frosch gute Nacht und der Hund sagte auch dem Frosch gute Nacht.	Es war einmal ein Junge der hiess Peter. Er hatte einen Hund der hiess Waldi. Peter hatte einen Frosch gefangen und hat ihn in ein Glas getan. Er hat den Frosch Quak getauft.

bis ihm der Anfang der Geschichte auf Hochdeutsch gelingt. Jedoch ist seine Geschichte zusammenhängend und verständlich. Beim Schreiben hingegen müht sich das Kind offenbar noch sehr stark mit dem Buchstabieren ab. Die schriftliche Version ist viel rudimentärer und setzt beim Leser zuviel Vorwissen voraus: z.B. wird der Junge mit bestimmtem Artikel eingeführt und der Hund gar nicht. Beim neunjährigen Kind ist umgekehrt die schriftliche Version komplexer und noch reicher an Informationen, die es sich zusätzlich zur direkt sichtbaren Bildinformation hinzudenkt. Dies geht mit einem grösseren Abwechslungsreichtum der Wörter einher.

Bei den einsprachigen Kindern interessieren wir uns für die altersabhängige Entwicklung von schriftlichen und mündlichen Erzählfähigkeiten. Bei den zweisprachigen Kindern ergeben sich aufgrund verschiedener familiärer Gegebenheiten sehr unterschiedliche Muster der Zweisprachigkeit. Deshalb haben wir uns entschlossen, bei den zweisprachigen Kindern nur Texte von Drittklässlern zu erheben und damit nicht die Entwicklungsfrage ins Zentrum zu stellen, sondern sprachbiografische Einflüsse auf das Sprachverhalten stärker zu berücksichtigen: Wurden z.B. die Sprachen nacheinander oder gleichzeitig erworben? Beherrschen die Eltern beide Sprachen? Liest und schreibt das Kind in der Familiensprache?

Die Texte stammen von einem Drittklässlermädchen, dessen erste Sprache Französisch war; Schweizerdeutsch lernte es mit vier Jahren in der Spielgruppe, Hochdeutsch kam in der Schule dazu.

Dass die Orthographie in der Familiensprache Französisch beim ungesteuerten Schriftspracherwerb sehr unorthodox ist, überrascht nicht; das Kind wendet jedoch einige französische Rechtschreibregeln an; dies zeigt, dass es bereits mit der französischen Schriftsprache in Kontakt getreten ist. In der Tat liest es, wenn auch selten, französische Comics; es schreibt jedoch nie französisch.

Die Textanfänge sind sich inhaltlich ziemlich ähnlich; die für den weiteren Verlauf der Geschichte wesentlichen Elemente werden eingeführt und zusammenhängend dargestellt. Der deutsche mündliche Texte weist den reicheren Wortschatz und eine komplexere Struktur auf, gleichzeitig aber auch einige Kasusprobleme. Der französische schriftliche Text ist nicht, wie man vielleicht erwarten könnte, eine Niederschrift der mündlichen Sprache; dies sieht man z.B. daran, dass die für die mündliche, ungeplante Rede typischen Konnektoren "et puis" im Schriftlichen völlig fehlen. Es ist interessant zu beobachten, dass sich die schriftlichen Texte, abgesehen von der Orthographie, trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen kaum unterscheiden.

Texte einer zweisprachigen Drittklässlerin, die in Basel aufwächst

mündlich Deutsch	mündlich Französisch	schriftlich Französisch	schriftlich Deutsch
es war einmal ein Bub mit zwei Haustieren einer Katze und einem Äffchen. die Katze sass in einem Korb. und der Bub sass neben d/ neben den Äffchen. der Bub musste aber in der Schule gehen. also er ging in der Schule.	c'était un garçon et puis il avait un chat puis un petit singe. et puis il devait aller à l'école. puis le signe il venait avec. *Es war ein Junge und dann hatte er eine Katze und einen kleinen Affen und dann musste er in die Schule gehen. Und der Affe, er kam mit.*	C'éte un fua an peti Garson. Il lawe an chia et un Gronui. La Gronui été de sa Vére. Le Garson a été o li. *Es war einmal ein kleiner Junge. Er hatte einen Hund und einen Frosch. Der Frosch war in einem Glas. Der Knabe ist im Bett gewesen.*	Es war einmal ein Bub, er hate einen Hund, und ein Frosch. Der Frosch war in einem Glas. Der Bub war sehr müde und er ging ins Bett.

Auswahlbibliographie: Egli, Mirjam. (1995): L'acquisition de l'écrit chez les enfants bilingues – apports d'une théorie contextuelle de la littératie. In: Babylonia 3/ 12, 21-26. - Egli, Mirjam. (1995): Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée 62, p. 233-260. - Egli, Mirjam/ Lüdi, Georges (1994): Bilittératie chez des enfants bilingues. In: Frith, U, Lüdi, G., Egli, M. Zuber, C.-A. (eds). Proceedings of the Workshop on Contexts of Literacy. Strasbourg, 1994. - Häcki Buhofer, Annelies (1995). Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule. Ein europäisches Forschungsprojekt; die monolinguale Entwicklung in der deutschen Schweiz. In: Richard, Watts, Iwar Werlen (Hrsg.). Perspektiven der angewandten Linguistik 62, 171 - 189. - Häcki Buhofer, Annelies, Egli, Mirjam, Schmidlin, Regula (in Vorbereitung). Written and Oral Narrative Development in Swiss Standard German: Early Literacy and Reference Development. Erscheint in: Verhoeven, Ludo et al. (eds), European Science Foundation. - Schmidlin, Regula (im Druck). Wortschatzentwicklung und semantische Entwicklung im Grundschulalter. Erscheint in: Kleiber, Georges et al. (eds.) Scolia, Strasbourg. - Schmidlin, Regula. Schreiben- und Erzählenlernen. Die Wortschatzentwicklung im Grundschulalter. Lizentiatsarbeit 1995

Kontaktadresse für weitere Informationen: Regula Schmidlin und Mirjam Egli, Romanisches Seminar der Universität Basel, Stapfelberg 7/9, CH-4051 Basel. Tel 061/261 61 92 email: eglim@ubaclu.unibas.ch oder schmidlinr@ubaclu.unibas.ch. Für Anregungen sind wir sehr dankbar.

Maja Hehlen und Sandra Dütsch

Untersuchungen über den Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit, Lesenlernen und musikalischer Fähigkeit im Vorschulbereich*

Eingereichte Lizentiatsarbeit bei Prof. Rudolf Groner, Institut für Psychologie der Universität Bern

Bereits im Leseforum Schweiz vom Herbst 1994 hatten wir die Möglichkeit, über erste Untersuchungsergebnisse unserer Lizentiatsarbeit zum Thema "phonologische Bewusstheit und Lesenlernen" einen Artikel zu schreiben. Diese ersten Ergebnisse integrierten wir im weiteren Verlaufe der Studie zu einem ganzheitlichen Bild aller von uns ermittelten Ergebnisse. Dieses Bild in diesem Beitrag darzustellen, ist hier unser Anliegen und bildet dessen Ziel.

Fassen wir kurz die allgemein theoretischen Erkenntnisse des Themenbereichs Lesenlernen im Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit zusammen. Die phonologische Bewusstheit beschreibt die Fähigkeit erkennen zu können, dass Wörter aus bestimmten phonologischen Einheiten, wie Silben und einzelnen Lauten, bestehen. Sie stellt eine sich langsam etablierende Fähigkeit dar. Im Anfangsstadium der phonologischen Bewusstheit können Anfangssilben in einem einzelnen Wort unterschieden werden, in einem weiteren Schritt kann ein Wort in die einzelnen Silben unterteilt werden und in einem dritten Stadium können die einzelnen phonologischen Einheiten von einander differenziert werden. Die meisten Kinder erlangen jedoch eine voll ausgebildete phonologische Bewusstheit erst nach einer vertieften Leseinstruktion. Denn das spezifische Erlernen des Alphabets bewirkt zusätzlich, dass das Kind die einzelnen phonologischen Einheiten eines gesprochenen Wortes souverän unterscheiden kann. Es gilt heute allgemein als gesichert, dass der Grad der phonologischen Bewusstheit mit der Lesefähigkeit interaktiv zusammenhängt (Mann, 1986; Stuart & Coltheart, 1988; Seymour & Evans, 1994).

Folgende Punkte können aufgrund weiterer zahlreicher Untersuchungen festgehalten werden (z.B. Stuart & Coltheart, 1988; Sawyer & Fox, 1991; Greene, 1993): Die phonologische Bewusstheit entwickelt sich vor dem formalen Lesen und ist im Alter von fünf Jahren oft schon bis ins beschriebene dritte Stadium ausgebildet. Die Entwicklung kann grundsätzlich unabhängig vom Leselernprozess stattfinden, eine Leseinstruktion wirkt sich aber wiederum positiv darauf aus. Die gegenseitige Beeinflussung von phonologischer Bewusstheit und dem Einführungsprozess des Lesenlernens geschieht folglich interaktiv.

Der Grad der phonologischen Bewusstheit im Kindergartenalter kann aber auch als Prädiktor für eine erfolgreiche spätere Leseleistung im Schulalter dienen. Eine gut ausgebildete phonologische Bewusstheit kann zu einem Vorsprung im Lesenlernen, eine wenig entwickelte phonologische Bewusstheit zu einem erschwerten Leselernprozess führen. Denn ohne die Sensibilität für die phonologischen Segmente eines gesprochenen Wortes würde der Weg über die phonologischen Informationen zum orthographischen Worterkennen neben dem logographischen Weg vom Kind entsprechend wenig genutzt. Es besteht weithin Konsens darüber, dass beim logographischen Weg sowohl ganzheitliches Wortgestaltwahrnehmen, als auch das Wiedererkennen und Verschmelzen einzelner Buchstabengruppen relevant sind.

Empirische Untersuchungen (z.B. Sawyer & Fox, 1991) belegen einheitlich, dass ein phonologisches Bewusstheitstraining signifikante Wirkung auf den Leselernprozess und die Leseleistung hat und bei bestehenden Leseschwierigkeiten eine Verbesserung der Leseleistung bewirken kann.

Verschiedene Studien (z.B. Douglas & Willatts, 1994) zeigen zudem einen Zusammenhang der Leseleistung sowie der phonologischen Bewusstheit je mit der musikalischen Fähigkeit auf.

Methode

Unser Interesse galt der Art der Entwicklung von phonologischer Bewusstheit und Lesenlernen und deren langfristigem Zusammenhang, sowie dem Zusammenhang der beiden Faktoren mit der musikalischen Fähigkeit. Zur Untersuchung des langfristigen Zusammenhangs führten wir eine Längsschnittstudie über vier Messzeitpunkte im Verlaufe des ersten Schuljahres einer Klasse (14 Kinder) der englischsprachigen internationalen Schule in Bern/CH durch. Einen erneuten Messzeitpunkt mit einer zweiten Klasse (18 Kinder) dieser Schule konnten wir zusätzlich als Repli-

kation einbeziehen. Die Fragestellung bezüglich des Zusammenhangs mit der musikalischen Fähigkeit untersuchten wir in zwei englischsprachigen Kindergartenklassen (31 Kinder) der internationalen Schule in Amsterdam/NL. Alle Kinder der drei Stichproben waren im Alter von fünf bis sechs Jahren, die Geschlechter waren zufällig verteilt und die Muttersprachen gemischt. Während des Kindergartens erhielten die Kinder eine spielerische Förderung der phonologischen Bewusstheit (Umgang mit Kinderreimen und Wortspielen) und knüpften durch das Erlernen von verschiedenen Buchstaben und einzelnen geschriebenen Wörtern anhand logographischen wie auch phonologischen Methoden erste Kontakte mit dem Leselernprozess.

Den Grad der phonologischen Bewusstheit der Kinder erhoben wir mittels eines speziellen Tests von Stuart und Coltheart (1988), die Leseleistung mit dem Lesetest von Gates und McGinitie (1978), die musikalische Fähigkeit mit dem "Primary Measures of Music Audiation" von Gordon (1986). Zusätzlich führten wir einen IQ-Test zur Erhebung der nonverbalen Intelligenz (Test of Nonverbal Intelligence, TONI-2, 1990) durch.

Resultate

Aufgrund der Ergebnisse unserer Längsschnittstudie konnten wir einen singifikanten Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit und Lesenlernen bei fünf bis sechsjährigen Kindern finden, sowohl zeitlich punktuell, als auch über den Zeitraum von einem Jahr. Folgende wichtigste Resultate verdeutlichen dieses Ergebnis:

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen phonologischen Bewusstheit, gemittelt über die ersten drei Messzeitpunkte, und der durchschnittlichen Leseleistung, gemittelt über den dritten und vierten Messzeitpunkt (r=.78). Weiter kann ein signifikanter Zusammenhang zwischen der zum ersten Zeitpunkt gemessenen phonologischen Bewusstheit und der Leseleistung nach acht Wochen Ferien (zweiter Zeitpunkt) festgestellt werden (r =.88), wobei die Korrelation der beiden Variablen vor der Pause (erster Messzeitpunkt) nicht signifikant ist. Weiter bestätigen die Korrelationen von phonologischer Bewusstheit und Lesenlernen der ersten drei Messzeitpunkte alle einen signifikanten Zusammenhang. Auch die als Replikation durchgeführte Untersuchung in der zusätzlich untersuchten Klasse bestätigt den gefundenen Zusammenhang erneut (r=.62).

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung in der internationalen Schule in Amsterdam konnten wir einen signifikanten Zusammenhang der musikalischen Fähigkeit bei fünf- bis sechsjährigen Kindern sowohl mit dem Grad ihrer phonologischen Bewusstheit, als auch mit ihrer ersten Leseleistung finden. Hier die wichtigsten Ergebnisse:

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der musikalischen Fähigkeit und der phonologischen Bewusstheit (r=.57) und zwischen der musikalischen Fähigkeit und der Leseleistung (r=.74). Auch in dieser Untersuchung besteht zudem ein signifikanter Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Leseleistung (r=.47). Weiter konnte gezeigt werden, dass die englischen Sprachkenntnisse für Kinder, die gerade erst mit dem Erlernen der Sprache begonnen haben, einen signifikanten Einflussfaktor auf die Leseleistung und die musikalische Fähigkeit darstellen. Auch der Schulstil der Lehrerin erweist sich als signifikanter Einflussfaktor auf die Leseleistung und die tonale musikalische Fähigkeit und die Entwicklung des sozialen Verhaltens der Kinder in der Gruppe als signifikanten Faktor für die Leseleistung und die gesamte musikalische Fähigkeit. Es konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der drei Variablen festgestellt werden.

Diskussion

Erstens weisen die in der Längsschnittuntersuchung an der internationalen Schule von Bern gefundenen signifikanten Zusammenhänge zwischen den Werten der phonologischen Bewusstheit zum zweiten, dritten und vierten Messzeitpunkt auf die Stabilität dieser Variable hin. Die phonologische Bewusstheit charakterisiert sich so als eine stabile Fähigkeit. Die erhaltenen Daten zeigen zweitens, dass ein bedeutender langfristiger Zusammenhang zwischen dem Grad der phonologischen Bewusstheit eines Kindes am Anfang des ersten Schuljahrs und dessen Leseleistung gegen Ende des Schuljahres besteht. Aufgrund dieses Resultats können wir eine Kausalität dieses Zusammenhanges in dem Sinne feststellen, dass der Grad der phonologischen Bewusstheit am Ende des Kindergartenjahres die Entwicklung des Lesenlernens unterstützend beeinflusst.

Der zweite signifikante Zusammenhang zwischen der Leseleistung nach den acht Wochen

Ferien und der phonologischen Bewusstheit vor den Ferien stellt ein weiteres interessantes Ergebnis dar. Da in der beschriebenen Pause weder eine Leseförderung noch eine spezielle Förderung der phonologischen Bewusstheit erfolgte, müssen andere Faktoren für das Entstehen des Zusammenhanges verantwortlich sein. Wir charakterisieren diese Zeitspanne als Zeit des "Wirkenlassens". Auch hier schon wirkt sich eine im Verlaufe des Kindergartens gut entwickelte phonologische Bewusstheit unterstützend auf die Leseleistung aus. Sie könnte als Fähigkeit während der Pause helfen, die bereits vorhandenen Ansätze des Lesens besser zu behalten.

Unseren Ergebnissen der Untersuchung in der internationalen Schule von Amsterdam zufolge stellt der Grad der musikalischen Fähigkeit – sowohl bezüglich ihres tonalen als auch des rhythmischen Aspekts – eine relevante Variable für den Leselernprozess dar. Sie wirkt im Sinne eines interaktiven Zusammenhangs als eine vom Leselernprozess sich klar abgrenzende Fähigkeit auf diesen ein. Die Förderung der musikalischen Fähigkeit, aber auch der phonologischen Bewusstheit, und die Anwendung musikalischer Unterrichtsmaterialien im Leseunterricht sind für das Lesenlernen aufgrund dieser Tatsache sehr zu empfehlen. Wie sich diese Unterrichtsmaterialien in der praktischen Anwendung konkret am optimalsten gestalten, könnte Thema einer weiteren Untersuchung sein.

*Hehlen, M. & Dütsch, S. (1996). Untersuchungen über den Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit, Lesenlernen und musikalischer Fähigkeit im Vorschulbereich. Lizentiatsarbeit am Institut für Psychologie der Universität Bern.

Literatur: Greene, J (1993). Systematic Phonology: The Critical Element in Teaching Reading and Language to Dyslexics. In S.F. Wright & R.Groner (Eds.), Facets of Dyslexia and its Remediation (541-549). Amsterdam: North-Holland. - Mann, V.A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. Cognition, 24, 65-92. - Sawyer, D.J. & Fox, B.J. (1991). Phonological awareness of reading. New York: Springer. - Seymour, P.H.K. & Evans, H.M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 6, 221-250. - Stuart, M & Colthart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? Cognition, 30, 139-181. - Douglas, S. &Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. Journal of Research in Reading 17, 2, 99-107.

Adresse: Institut für Psychologie der Universität Bern, CH-3000 Bern 9, Tel. 031 631 40 46, Fax 031 631 36 06.

Maruska Messera

Evaluation d'effet d'une intervention chiropratique ("réorganisation neurologique") chez des enfants ayant des problèmes de lecture et/ou d'écriture

Ce travail porte sur l'évaluation de certains effets d'une thérapie chiropratique (appelée "réorganisation neurologique") qui se propose d'apporter une aide aux enfants ayant des problèmes d'apprentissage. Pour ce mémoire de licence, l'auteure a pu collaborer avec un chiropraticien de Lugano; elle a suivi pendant sept mois dix enfants ayant des problèmes de lecture et/ou d'écriture qui ont reçu le traitement en question. Neuf autres enfants présentant les mêmes problèmes scolaires, mais qui n'ont reçu aucun traitement chiropratique ont servi de groupe de contrôle.

Les résultats montrent quelques améliorations significatives attribuables à la thérapie de réorganisation neurologique; la dimension très réduite de l'échantillon invite cependant à la prudence lors de l'interprétation du résultat.

Publication: Massera, Maruska. Evaluation de certains de la thérapie de Réorganisation Neurologique chez des enfants ayant des problèmes de lecture et/ou d'écriture. Genève: Université, FPSE, 1996, 142 p. (mémoire de licence non publié)

Contacts: Maruska Massera, 5, rue Lombard, 1205 Genève, tél. 022 - 328 28 76.

Institution: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)

(Quelle: Information Bildungsforschung Aarau)

Margrit Stamm

Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?

Eine vorgängige Studie, die 1992 im Aargau durchgeführt worden ist, hat aufgezeigt, dass es eine beträchtliche Anzahl von Kindern gibt, die im Moment ihrer Einschulung schon lesen können (vgl. Informationsbulletin Leseforum Schweiz 2/1993, S.12). Die Autorin ist in der Folge an die deutschschweizerischen Kantone und das Fürstentum Liechtenstein mit der Frage gelangt, ob sie an einer Vertiefung der Studie interessiert wären. Eine grosse Anzahl der Antwortenden waren nicht nur positiv eingestellt, sondern äusserten Interesse an einer thematischen Ausweitung der Fragestellung. Aus diesem Grund wurde ins neue Projekt auch die Frage des Frührechnens aufgenommen.

Die Untersuchung gliedert sich in vier Teilprojekte. Teilprojekt 1 (Fragebogenerhebung bei den Lehrpersonen von 200 Klassen) fragt nach Häufigkeit, Leistungen, Merkmalen usw. von Kindern, die «vorzeitig» lesen und rechnen gelernt haben. Teil-

projekt 2 ist eine qualitative und quantitative Analyse anhand von Tests und Interviews mit den Frühleser(inne)n und Frührechner(inne)n, die im Teilprojekt 1 ermittelt worden sind. Teilprojekt 3 ist wiederum eine Umfrage bei den betroffenen Lehrern; es geht um die Klärung der Frage, wie sich die frühlesenden und frührechnenden Kinder nach einigen Monaten in die Klassen eingefügt haben. Teilprojekt 4 vergleicht systematisch die Frühleser(innen) und Frührechner(innen) mit einer Kontrollgruppe von Kindern, die erst in der Primarschule lesen und rechnen gelernt haben; nach der Hypothese der Projektverfasserin weisen erstere Kinder einen höheren Intelligenzquotienten auf und halten ihren Vorsprung auch über die Jahre hinweg. Jedes Teilprojekt soll zu einem Bericht führen; ein Schlussbericht wird darüber hinaus eine Synthese versuchen und Vorschläge für Massnahmen auf den Ebenen Unterricht und Schulstrukturen unterbreiten.

Details zum Konzept: Stamm, Margrit: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache? Leistung, Interessen und Schulerfolg von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen können: Konzept zu einem geplanten Langzeitprojekt in ausgewählten Deutschschweizer Kantonen von 1995 bis 1998. Aarau, April 1994 (Eigenverlag)

Adresse: Dr. phil. Margrit Stamm, c/o Beratung für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich, Oberholzstrasse 22, CH-5000 Aarau, Tel. 064 / 24 87 27, Fax 064 / 24 87 28

(Quelle: Information Bildungsforschung Aarau)

Aus der Forschung – für die Praxis

Madelon Saada-Robert

Les débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture

Présentation du travail de recherches menées par l'équipe de L. Rieben et M. Saada-Robert à l'université de Genève (Fpse)

Depuis plusieurs années, l'équipe s'intéresse aux débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture chez les jeunes enfants de 5 et 6 ans en début de scolarité. Nous avons travaillé essentiellement dans les écoles avec des enseignantes, dans une perspective à la fois d'enseignement et de recherche. Après avoir élaboré des situations didactiques correspondantes à une démarche large de cet apprentissage, l'équipe a mis en évidence les stratégies de lecture et d'écriture que les enfants construisent et utilisent dans les situations. Puis elle a récemment analysé les interventions de l'enseignant, interventions interactives de différents types et guidées par quelques principes fondamentaux.

Dans une perspective de formation initiale et continue des enseignants, trois documents audiovisuels ont été élaborés par l'équipe des chercheurs et des enseignantes de la Maison des Petits[1]. Ils présentent une *démarche de production de texte pour entrer dans l'écrit* qui permet à des enfants de 2ème enfantine et 1ère primaire (5-6 ans) de s'approprier la langue écrite par un travail à la fois collectif et individualisé. A travers cette démarche, les enfants peuvent aborder des aspects spécifiques de la langue écrite, tels que la conscience phonologique, la connaissance du code alphabétique, la connaissance de la syntaxe, de même que des questions liées à la compréhension.

Le premier document a pour objectif de donner une vision générale du déroulement de la démarche. Les deux autres documents abordent certains aspects de cette dernière dans plus de détails: le deuxième met en évidence la progression des stratégies construites et utilisées par les élèves ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent; le troisième traite de la différenciation des interventions de l'enseignante en fonction des stratégies des enfants et illustre les variantes possibles de la situation didactique. Ces documents audiovisuels sont accompagnés de textes écrits qui en présentent les objectifs et qui en approfondissent certains aspects.

Par ailleurs, d'autres institutions rattachées au Département de l'Enseignement Primaire du canton ont aussi élaboré, dans la même série sur l'apprentissage de la lecture/écriture, des documents présentant des activités depuis la 1ère enfantine (4 ans) jusqu'à la 2ème primaire (7 ans). Cette série est complétée par deux documents portant sur les représentations d'enfants d'âges différents à propos de cet apprentissage, et sur les représentations d'étudiants abordant la formation d'enseignants.

1 Ecole publique du canton de Genève, rattachée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Les publications de l'équipe peuvent être obtenues sur demande à l'adresse des chercheurs précités, FPSE, Université de Genève, 9 route de Drize, CH-1227 Carouge / GE.

L'ensemble des documents audiovisuels (la série s'intitule "Lecture - Ecriture". Les trois documents de l'équipe ont le sous-titre suivant: "Une démarche de production de texte pour entrer dans l'écrit, 1, 2, 3"), ainsi que les textes qui y sont insérés, peuvent être obtenus au Centre de Production Audiovisuelle, 15A av. Joli-Mont, CP 218, CH-1211 Genève 18.

Andrea Bertschi-Kaufmann

"Leseförderung und Leseentwicklung"

Ein fachdidaktisches Entwicklungs- und Forschungsprojekt für den Leseunterricht der Primarschule

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

1. Entwicklungen und Öffnungen im Leseunterricht: dringend notwendig

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

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

2. Fördermassnahmen: Die Schule als Lesewelt

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

– regelmässig wiederkehrende Situationen, in welchen erzählt und vorgelesen wird und welche die Kinder mit positivem sozialem Erleben, mit "Behaglichkeit" verbinden können.

– ein reiches Angebot an verschiedensten Lesestoffen (unterschiedliche Inhalte und Genres - unterschiedliche Anforderungen an die Lesefähigkeit), aus welchen die Kinder – entsprechend ihren Interessen und ihren sich entwickelnden Kompetenzen — auswählen können.

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

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

– mit Texten handeln und gestalten. Die Veranschaulichung, Konkretisierung und Verlebendigung von Buchinhalten mit "produktiven Verfahren" erleichtern jungen Leserinnen und Lesern, Erfahrungen aus Texten zu gewinnen und diese als Bestandteile eines wachsenden und soliden Leserepertoires aufzubewahren.

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

3. Wirksamkeitsstudien: Lesejournale vermitteln Einblicke

Was in der fachdidaktischen Diskussion als "Öffnung des Unterrichts" gefordert wurde, ermöglicht vielerlei neue und intensive schulisch vermittelte Lese- und Schreiberfahrungen. Konkrete Unterrichtshilfen für eine differenzierende Leseförderung sind für die Praxis nach wie vor ein Desiderat. Vor allem fehlen gezielte Beobachtungen dazu, wie Kinder (oder wie Jugendliche) ein offenes Angebot an Lesestoffen – auch ausserhalb der Schule – nutzen, das heisst, es fehlt Begleitforschung, die Aussagen über Wirkungen von Fördermassnahmen und über die möglicherweise stimulierten Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht machen kann.

Neben der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmodellen hat unser Projekt vor allem hier seinen Schwerpunkt. Die enge Zusammenarbeit mit der Schulpraxis ermöglicht die gezielte und kontinuierliche Überprüfung der Wirksamkeit. Ausgewählte Kinder beobachten wir über mehrere Jahre gezielt und vergleichend. Ihre Lesebiographien dokumentieren wir in Fallstudien. Grundlage für unsere breite Untersuchung sind die Lesejournale (Lesetagebücher) von 200 Kindern. Hier halten die Schülerinnen und Schüler Leseprozesse und Leseerfahrungen in eigenen Texten fest, kommentieren und spinnen Geschichten weiter und machen damit ihre Lese- und Schreibentwicklungen sichtbar.

Statt punktueller und sporadischer Leistungen dokumentieren Lesejournale längere Prozesse. Im Vordergrund steht die Beratung, der Dialog zwischen den Lehrpersonen und den lesenden und schreibenden Kindern. Für die Wirksamkeitsstudien, für die Beobachtung und Beurteilung der Lese- und Schreibarbeit in der offenen Unterrichtsanlage sind die Lesejournale eine wichtige Grundlage. Sie zeigen, von welchen Texten sich die Schülerinnen und Schüler haben anregen lassen, welche Erzähl- und Sprachmuster integriert werden, wie lange einzelne bei vertrauten Textsorten oder Schreibformen verharren, bis sie sich schliesslich Erweiterungen ihres Repertoires zumuten. Interessenschwerpunkte und -entwicklungen, Häufigkeiten, Qualitäten und Intensitäten der Lesearbeit werden hier sichtbar. Die Lesetagebücher dokumentieren die Lernfortschritte und die Stagnationen der einzelnen Kinder und geben damit Aufschluss darüber, wie Kinder das offene Angebot im freien, zwar begleiteten, aber nicht angeleiteten Unterricht aufnehmen und verarbeiten.

4. Beobachtungen und Einsichten

Die systematische Textanalyse der Kinderdokumente soll qualitative Aussagen über die wechselseiti-

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

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

– Innerhalb derselben Klasse bewältigen die Kinder sehr unterschiedliche Lese- und Schreibpensen. Weder die Leistungen der viellesenden noch das erarbeitete Repertoire der leseschwachen entsprach den Erwartungen: im offenen Unterricht lesen und schreiben Kinder mehr. Kathrin (4. Schuljahr) dokumentiert in ihrem Journal innert 10 Monaten 42 Kinderromane, dazu mehrere Comics und Kinderzeitschriften; "Wenigleser" derselben Schulklasse haben im selben Zeitraum 5, 7, 8 Bücher gelesen und in eigenen Texten und Illustrationen verarbeitet. Während viele die Lektüren ausserhalb der Schulzeit freiwillig fortsetzen, gehört das Lesetagebuch für die meisten zur Schularbeit.

– Die meisten Kinder zeigen mit der Wahl ihrer Bücher, dass sie die eigene Lesefähigkeiten selber laufend richtig einschätzen. Nur jedes 20. Buch wird nicht zu Ende gelesen, obwohl die Unterrichtsanlage das Abbrechen von Lektüren durchaus zulässt.

– Viele Kinder schätzen auch die Lesefähigkeiten der ihnen Nahestehenden richtig ein, beraten einander bei der Auswahl kompetent und animieren sich gegenseitig auch zum Schwierigeren.

– Die Lese- und Schreibentwicklungen der Grundschulkinder verlaufen sprunghaft; nach langen – scheinbaren – Stagnationen eröffnen sich für viele Erweiterungen und Kompetenzen, die wenige Tage zuvor nicht sichtbar waren. Die - von vielen Lehrerinnen und Lehrern erwartete - kontinuierliche Leseentwicklung vom "Einfachen" zum "Schwierigen", welche die Kinder sozusagen in einem selbstgebauten Lesecurriculum sukzessive durchlaufen würden, zeigt sich nur bei ganz wenigen Kindern.

– Kinder, die sich häufig umfangreiche und anspruchsvolle Literatur zumuten, "erholen" sich zwischendurch mit Büchern "mit grosser Schrift und fürs erste Lesealter".

– Für andere schafft die Möglichkeit, einfache Bücher lesen zu dürfen, aus deren "Lesealter" man eigentlich herausgewachsen ist, Zugang zu den schwierigeren.

– Die Beiträge (Texte und Zeichnungen), mit welchen die einzelnen Kinder im Lesetagebuch auf ihre Lektüren reagieren, sind unterschiedlich umfangreich, unterschiedlich exakt. Ganz offensichtlich bewerten die Schreiberinnen und Schreiber mit der "Sorgfalt" ihrer Eintragung das Leseerlebnis, das die Buchvorlage ihnen eben vermittelt hat.

– Bereits im 2. Schuljahr – und deutlicher in den folgenden Schuljahren – werden geschlechtsspezifische Leseinteressen und Leseweisen sichtbar. Mädchen und Jungen lesen anders und anderes. Dies wird besonders deutlich bei den Titeln, die von beiden Geschlechtern gewählt und gelesen, aber auffallend unterschiedlich verarbeitet werden. Mädchen zentrieren ihre Buchbesprechungen sehr viel häufiger auf einen Buchhelden oder eine -heldin, mit der sie sich auch sprachlich sichtbar ("ich") identifizieren. Jungen konzentrieren sich schreibend mehrheitlich auf Buchausschnitte, in welchen die Handlungsfolgen akzelerieren, oder auf Texte, die erstaunliche Fakten aufzeigen. Das – erwartete – Interesse am Sachbuch zeigt sich bei den Jungen deutlich auch in unsern Beobachtungen.

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

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

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

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

Kinder nutzen das offene Leseangebot anders, als ihre Lehrerinnen und Lehrer erwartet haben: beweglicher und sprunghafter wechseln sie zwischen ihren Lesegewohnheiten und den ihnen vertrauten Genres einerseits und der "Trendliteratur", die massgebende Kinder in der Klasse thematisieren und emp-

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

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

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

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

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

fehlen, andererseits. Individuelle Entwicklungen werden allerdings sichtbar, und dies besonders deutlich bei Kindern, die sich für die Erweiterung des Leserepertoires und für die Bewältigung fremder und komplexer Textmuster besonders viel Zeit lassen. Dominik gibt in seinem Lesejournal ein Beispiel dafür:

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

Morris/Goscinny, Lucky Luke. Die vier Räuber

Tome/Janry, Spirou - die Angst im Nacken - "...Die Spirou comics haben mir schon imer gefalen. Denn sie sind spannend und lustig."

Franquin, Tiefschlaf für die ganze Stadt

Uderzo/Goscinny, Asterix - Der Kampf der Häuptlinge

Franquin, Im Banne des ....

Franquin, Spirou und Fantasio. Das Versteck der Muräne

Roba, Boule und Bill. Techtelmechtel

Franquin, Spirou und Fantasio. Das Versteck der Muräne (wiederholte Lektüre!)

Morris/Goscinny, Lucky Luke. Das Greenhorn

Morris/Goscinny, Lucky Luke. Die Daltons auf dem Kriegspfad

Morris/Goscinny, Lucky Luke. Der Apache Canyon

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

Alfred Hitchcock, Die drei ??? und der Superpapagei

Ursel Scheffler, Komissar Kugelblitz. Der lila Leierkasten

Alfred Hitchcock, Die drei ??? und die bedrohte Ranch

Alfred Hitchcock, Die drei ??? und der seltsame Wecker

Innnerhalb der "Kugelblitz"-Serie und in den zahlreichen Folgen der "???" wiederholt sich ein- und dieselbe Dramaturgie in Varianten. Dominik findet sie zunächst "toll", vom nächsten Band nimmt er bereits Abstand: "Dieses Buch finde ich nicht langweilig aber auch nicht spanend!" und holt sich - abwechselnd zur Krimi-Lektüre - laufend die neu angeschafften Comic-Bände aus der Bibliothek.

Die Eintragungen in seinem Lesejournal werden zunehmend länger, ausführlicher, expliziter. Dominik gibt jetzt nicht mehr bloss kurze Werturteile ab; er erzählt ganze Ausschnitte wieder, rafft lange Comic-Folgen in einem Überblick zusammen und bemerkt Widersprüchliches und Falsches in seinen bevorzugten Comics (zu Morris/Goscinny, Lucky Luke. Die Daltons auf dem Kriegspfad: "Die Daltos lachen sich tot so tönte es bei diesem Buch. Aber am Schluss sitzen die Daltos wieder hinter Schoss (Schloss) und riegel"). Sein drittes ???-Buch liest er schliesslich nicht zuende. Nach langer Zeit hat Dominik wieder einmal eine Lektüre abgebrochen. "Ich hate nicht genügend Zeit, um das Buch vertig zu lesen. Vieleicht jukt (reizt) es mich wieder einmal dieses buch auszuhleien", schreibt er und macht sich damit deutlich, dass ihm Hitchcocks Erzählmuster allzu gegenwärtig und bekannt ist, als dass es noch reizvolle Leseerfahrungen vermitteln könnte. Seine nächste Lektüre (zu der er durchaus Zeit findet!) ist Uwe Timms "Der Schatz auf Pagensand". Seine Lehrerin hat "Rennschwein Rudi Rüssel" (Uwe Timm) in der Klasse vorgelesen; Dominik traut sich das folgende – 190 Seiten dicke – Abenteuer-Buch des jetzt bekannten Autors selber zu."Am anfang ist das Buch nicht besonders spannend", beginnt er seine Eintragung und macht sich (und uns) bewusst, dass er sich den Zugang zur Geschichte erst hat suchen müssen und dabei erste Widerstände erfolgreich überwunden hat. Die Gratifikation für seine Ausdauer und die Orientierung in einer zunächst unbekannten Erzähldramaturgie ist die Teilnahme an der Schatzsuche, an einer aufregenden Verfolgungsjagd, und Dominik verrät mit seinem langen Kommentar, dass er der komplexen Handlung gefolgt ist und dass er sie sich in einem kohärenten – eigenen – Text vergegenwärtigen kann.

Der Sprung in Dominiks Leseentwicklung scheint riesig zu sein: 10 Monate hat er mit Variationen von Bekanntem verbracht oder mit Geschichten, die er – aus der Erzählung anderer – sozusagen schon zum voraus kannte und die häufig auch von jüngeren Leserinnen und Lesern bewältigt werden. Den Zugang zum anspruchsvollen "dicken" Buch hat Dominik schliesslich nur scheinbar unvermittelt gefunden.

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

5. Praxisforschung: Grundlage für die Entwicklung des Leseunterrichts

Dokumente, Interviews und gezielte Beobachtungen im "Feld" der Schule erweisen sich als hilfreiche Grundlagen zum Verstehen von Zugangsweisen, von Lese- und Verstehensprozessen, die Kinder "auf dem Weg zur Schrift" (BRÜGELMANN) durchlaufen. Die schulische Leseförderung erhält damit neue Impulse,

vor allem aber grundsätzliche Orientierungen über die konkreten Unterrichtsmodelle hinaus. Der Einblick in die Wirkungen und Folgen didaktischer Anlagen ist für Lehrkräfte, für Lehrende und Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unabdingbar notwendig, um Reflexionshilfen und Förderkompetenzen für den Unterricht - hier: für den Leseunterricht - zu gewinnen. Mit dem Blick auf die lesenden und schreibenden Kinder und der Öffnung für verschiedenste Lesestoffe und Lesewege erweitert und differenziert sich das schulische Förderrepertoire weit über die Möglichkeiten des klassischen Lesebuchs hinaus.

Literatur: Bertschi-Kaufmann, Andrea, Lesejournale: Fenster mit Sicht auf die Lese- und Schreibentwicklungen der Grundschulkinder. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide: Sprachen werden Schrift. 7. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Konstanz: Faude/Libelle 1996. Blesi, Pankraz, Bedeutsame Leseerfahrungen ermöglichen. in: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerzeitung, November 1995. Brügelmann, Hans, Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz: Faude/Libelle1983. Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Niess, Ferdinand, Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann 1993. OECD, Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey. Ottawa -Canada 1995. Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa 1995 (mehrere Beiträge). Schön, Erich, Das verlorene Lesen, biographisch und historisch. in: Beiträge Jugendliteratur und Medien 1993/Heft 1. Schön, Erich, Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn H./Brügelmann H., Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude/Libelle 1993.

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

Peter Haase

Neuropsychologisch orientierter Schreib-Lese-Anfangsunterricht

1. Phonemschrift erfordert Phonembewusstsein

Unser Schriftsystem, eine Phonemschrift, setzt nach phonetischen Regeln mit vielen, scheinbar unlogischen Ausnahmen Laute in Schriftzeichen um. Und berücksichtigt nicht, dass – wie der Japanische Audiologe Tadanobu TSUNODA mit vergleichender Untersuchung des Hörverhaltens von Japanern und Westeuropäern als Nebenergebnis aufgezeigt hat – die kleinste, Sprache logisch in Hörverarbeitungszentren des Gehirns erschliessbare Informationseinheit nicht der Laut, sondern die Sprechsilbe ist.

Rechtschreibunterricht im ersten Schuljahr muss vor allem Phonembewusstsein entwickeln und auf diese Weise helfen, sprachliche Einheiten zu strukturieren. Rechtschreibunterricht im ersten Schuljahr muss sich an den Lernzielen des 2. Schuljahres ausrichten. Er muss das Kind befähigen, auch im Sachunterricht und Mathematikunterricht schriftliche altersgemässe Aufgabenstellungen zu bewältigen.

Leistungen im Deutschen Rechtschreibtest 1 (DRT1) und der Diagnostischen Bilderliste 1 (DBL1) prüfen, ob ein Kind schon so sicher lauttreu nach Gehör schreiben und zugleich auch lesen kann, dass es im 2. Schuljahr erfolgreich auch in den Sachfächern mitarbeiten kann.

2. Neuropsychologische Grundlagen des Schreiben- und Lesenlernens

Ein besonderer Zweig der Hirnforschung, die Neuropsychologie, zeigt auf, wie Informationen aufgenommen und verarbeitet werden. Mit der Fragestellung: "Wie lässt sich der Wirkungsgrad von Schreib-Leseanfangsunterricht durch Anpassen an die Aufnahme- und Verarbeitungsweisen des Gehirns verbessern?" hat der Autor in Zusammenarbeit mit dem Grundschullehrer G. Alliger/Gelnhausen im Rahmen der Entwicklung und Erprobung eines Leselehrverfahrens in Grund- und Sonderschule neue Wege eines Rechtschreibanfangsunterrichts beschritten und zeigt auf, wie sich Phonembewusstsein entwickeln lässt.

Dabei hat er vor allem darauf geachtet, neue Lerninhalte nach der HEBBschen Regel über viele Eingangskanäle der Sinne zu verankern.

Anregungen aus der Praxis, insbesondere der Schulspychologin BUSCHMANN/Waldshut zum "Dynamisch-integrativen Fördern von Sprechen, Schreiben, Lesen", wurden in das Verfahren übernommen.

2.1 Schreib-Lesestart mit Handzeichen bringt hohe Motivation

Auch Kinder aus schulfernem Milieu wollen in der Regel das Lesen und Schreiben lernen. Ihrer hohen Motivation kommen wir entgegen, indem wir den Lesestart mit Grossantiqua (Kapitälchenschrift zur Beibehaltung der Grossschreibungsregeln) und Handzeichen erleichtern:

Im visuellen System gibt es besondere Detektoren für senkrechte, waagerechte, diagonale Linien, während Rundformen gewissermassen über Verrechnung wahrgenommen werden. Das erleichtert visuelles Auffassen der Schriftformen der Grossantiqua. Im visuellen System gibt es zu-

dem besondere Detektoren für das Erfassen von Bewegungen. Diesen Sachverhalt nutzen wir beim Ausformen der phonomimischen Handzeichen:

Handzeichen für lang gesprochene Vokale werden mit langsam vom Körper wegbewegter Hand, für kurze Vokale mit rasch schräg am Körper hinabbewegter Hand, für Konsonanten mit am Körper ruhender Hand geformt.

Handzeichen, besonders wenn sie mit der Nicht-Schreibhand geformt werden, schaffen Assoziationsbahnen zwischen den motorischen Speichern der ganzheitlich verarbeitenden Hirnareale und den logisch verarbeitenden Hirnarealen.

Handzeichen mit der Nichtschreibhand geübt, insbesondere dann, wenn sie schwierig zu formen sind, bewirken, dass die Handgeschicklichkeit der Nicht-Schreibhand verbessert wird. Weil aber der Geschicklichkeitsunterschied zwischen der leistungsfähigeren und der leistungsschwächeren Hand - wie der Motologe Schilling/Marburg berichtet, immer erhalten bleibt, erhöht das Trainieren der ungeschickteren Hand zugleich die motorischen Fähigkeiten der geschickteren Hand.

Handzeichen helfen insbesondere in der Anfangsphase, die Techniken des verschleifenden Lesens zu erwerben.



Werden Handzeichen bis auf die Ebene bedingter Reflexe eingeschliffen, dann ist bei Schülern selbst im 8./9. Schuljahr noch zu beobachten, dass dann, wenn sie z.B. in einem Aufsatz Rechtschreibprobleme haben, sie sehr leise artikulierend und Handzeichen formend die "richtige" Variante der Schreibung herauszufinden versuchen und dabei hohen Erfolg haben.

Nach Beobachtungen der Autoren ist in Grundschule in der 3. Woche, in Sonderschule für Lernbehinderte im Regelfall in der 6. Woche mit Dauerkonsonanten und Vokalen das Prinzip der Synthese und Analyse sicher erfasst, lassen sich in der 8./9. Grundschulwoche mit Stopkonsonanten geschriebene Zungenbrecher lesen wie

"Kann Klaus kranke Kraken kraulen".

Etwa um die 20. Grundschulwoche kennen die Kinder in Kapitälchenschrift (Grossantiqua) alle Schriftzeichen. Etwa ab der 15.–18. Grundschulwoche ist zu beobachten, dass die Kinder spontan die bis dahin im Unterricht nicht eingeführten Kleinbuchstaben der Druckschrift lesen.

Gearbeitet wird im Druckschriftlehrgang mit im Umriss (Outline) gedruckten Buchstaben der Europäischen Ausgangsdruckschrift, einer Druckschrift, die gleiche Ober-, Mittel- und Unterlängen hat und in der es keine Spiegel- und Verwechslungsbuchstaben gibt:

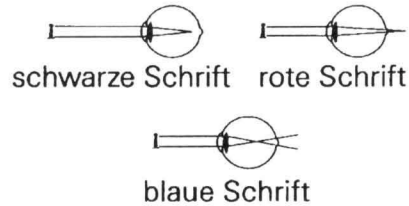
B P; D Q; N U; M W ; I L.

2.2 Farbcodierung der Rechtschreibung

Vom ersten Tag des Leselehrgangs an wird diese Schrift in einer Kapitälchenschrift-Variante von den Kindern nachgespurt und geschrieben. Dabei werden Vokale ROT und eindeutig hörbare Konsonanten SCHWARZ schreibdruckend geschrieben. Nicht eindeutig hörbare, nur über Ableitungsregeln oder Auswendiglernen erfassbare Schreibweisen werden in der Druckschriftphase BLAU geschrieben.

Auf die neuropsychologische Begründung dieses Vorgehens kommt jede Lehrkraft, die sich noch auf ihre Obertertia-Optik besinnt und aus ihrem Obersekunda-Biologieunterricht noch erinnert, wie das Auge gebaut ist und was es mit Farbwahrnehmung und Farbenfehlsichtigkeit auf sich hat:

Das Prisma bricht das scheinbar weisse Sonnenlicht in die Farben des Regenbogens. Dabei wird langwelliges rotes Licht weniger gebrochen als kurzwelliges blaues. Die Augenlinse arbeitet im Prinzip wie ein Prisma. Hätten wir nach einer Staroperation eine starre Glaslinse – so geschliffen, dass wir im Lesesehabstand die schwarze Schrift in der Buchstabenhöhe eines Romans scharf erfassen können, so erschiene gleichhohe rote Schrift im gleichen Abstand hinter der Netzhaut, blaue vor der Netzhaut als Bild.



Nun hat der Schöpfer unseren Sehapparat so geschaffen, dass wir unbewusst immer ein scharfes Bild erfassen wollen. Das hat zur Folge, dass sich die Linsen von Buchstaben zu Buchstaben bei jedem Farbwechsel neu scharf stellen müssen. – Der Wechsel zwischen BLAU und ROT erfordert eine Akkomodation um 0.25 Dioptrien. –

Exkurs: WEINERT 1967 weist nach, dass Grundschüler bis ins 3. Schuljahr eine Schrifthöhe von 18 Punkt Versal (6,77mm) bevorzugen. Bei dieser Schrifthöhe füllt ein Schriftzeichen, das ein Quadrat von 6,77mm Kantenlänge ausfüllt, wenn es im Lesesehabstand erfasst wird, den Bereich des scharfen Sehens der Netzhaut voll aus.

Dieses biophysikalische Faktum widerlegt sowohl die These, dass Beginn mit Gemischtantiqua wegen des besser visuell erfassbaren strukturierten Wortumrisses das Lesenlernen erleichtere, wie auch die These, dass Lesenlernen über Signalgruppen erleichtert werde.

Auf diese Weise wird erreicht, dass die Augen nicht diffuse "strukturierte Wortumrisse" oder diffuse "Signalgruppen", sondern Zeichen für Zeichen individuell erfassen und in die Areale des Gehirns weiterleiten, in denen den einzelnen Schriftzeichen zuzuordnende Phoneme erinnert werden und das Klangbild eines gelesenen Wortes entsteht, bevor es ausgesprochen wird.

Histologen haben den Nachweis gebracht, dass das Maximum der Rezeptoren für ROT im Zentrum des scharfen Sehens und das Maximum der Rezeptoren für BLAU als Ring sich um den Bereich des scharfen Sehens schliesst. Das bedeutet: Farbstruktur der Rechtschreibung leitet Schriftzeichen für rot zu schreibende Vokale über andere Kanäle aus dem Auge in die tertiären Verarbeitungszentren des Gehirns als schwarz oder blau zu schreibende Konsonanten.

Mithin wirkt schon das Auge in doppelter Weise, nämlich über den physiologischen Seh- und Fixationszwang, den die permanente Änderung des Krümmungsradius der Linsen bewirkt, und über die Meldung des Gesehenen über zwei verschiedene Farbkanäle ins Gehirn (Mehrkanalspeicherung).

Zu beobachten ist, dass selbst aus dem Kindergarten ohne Umweg über Vorklasse oder Grundschule in den Anfangsunterricht der Sonderschule übernommene Lernbehinderte diese Farbregeln der Rechtschreibung so verinnerlichen, dass sie beabsichtigte und unbeabsichtigte Fehler der Lehrkraft finden und mit Jubel korrigieren.

Erwähnt werden sollte, dass die Farbstruktur der Rechtschreibung bei Legasthenien auf visueller Grundlage (im Sinne der Internationalen Klassifikation der Diagnosen und der Definition der Legasthenie der WHO von 1986) dann entstörend wirkt, wenn die Legasthenie durch Motilitäts-(Bewegungs)störungen beidäugigen Lesesehens bedingt ist:

Beim Lesen des Leseanfängers müssen beide Augen bei Schriftzeichengrössen um ca. 5 mm und normalem Lesesehabstand von Zeichen zu Zeichen springen und fixieren und springen und...

Beim Springen wird nichts wahrgenommen, beim Fixieren wird wahrgenommen. Absprung und Landen erfolgen gleichzeitig. Wie beim Schlusssprung beide Beine zeitgleich abheben, aber nicht unbedingt nebeneinander landen, landen beim Lesesehsprung, der Sakkade, nicht beide Augen beim gleichen Schriftzeichen. Landen sie bei verschiedenen Schriftzeichen, dann werden zeitgleich zwei Schriftzeichen von beiden Augen in beide Hirnhälften gemeldet, weil jedes Auge zeitgleich in beide Hirnhälften meldet.

Und: In der tertiären Verarbeitungsebene des Gehirns wird dann aus dem Fibeltext ADAM



wenn das Kind einfarbige Schrift auf weissem Grund liest. Wechselt die Farbe, wie beschrieben, dann dürfte der physiologische Sehzwang der Farb-Schrift der Rechtschreibung auch bei dieser Gruppe potentieller Legastheniker korrigierend wirken.

2.3 Rhythmus, Pilot-Sprache, Überartikulation

Nur was wir uns bewusst machen, dringt ins Bewusstsein, auch beim Rechtschreiblernen. Sprechen wir das in der Umgangssprache "stumme" zweite E in GEHEN, analog SIEBSscher Bühnenhochsprache als kurz hörbares E, formen wir dann dazu noch das Handzeichen, dann machen wir uns diese E-Schreibung bewusst. Sprechen wir sie nicht, wird sie schwerer erlernbar.

Wie sprechen Sie KOMMEN, als KO-MMEN oder als KOM-MEN. Beides ist phonetisch zulässig. Wählen Sie die zweite Variante, dann können Sie mit BUSCHMANN das Wort so dynamisch rhythmisch sprechen und silbenschwingen, dass beide M hörbar, bewusst werden.

Haben Sie in Ihrer Eigenfibel vielleicht nach einem erlebten Hochwasser Wörter wie WAS-

SERWELLE und WASSERMASSEN, die Sie in Pilotsprache sprechend silbenschwingen lassen. Dann helfen Sie, den gedoppelten Mitlaut hörbar, schwingend und sprechend auch kinästhetisch erfahrbar zu machen. – Sie finden viele weitere Beispiele, wenn Sie Ihre Lesetexte selbst erarbeiten.

Dieses Silbenschwingen hilft, Hirnstrukturen zu aktivieren, die Rhythmus verarbeiten und wesentliche Steuerungszentren unserer nichttonalen Sprache sind. Kinder, die Rhythmus nicht erfahren können, haben erhebliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, wie BREUER und WEUFFEN nachgewiesen haben. Und zentraler Grund für Erfolge der Legasthenikertherapie nach BUSCHMANN dürfte das Entwickeln eines Empfindens für Sprachrhythmus sein.

Darüberhinaus hilft es zusammen mit der besonderen Handzeichenbewegungsrichtung, kurz gesprochene Vokale hörend zu erfahren.

2.4 Farbige Gedächtnisstützen auch nach Klasse 1

Wird aus KOM-MEN KOMMT, dann lassen Sie das MM BLAU schreiben.

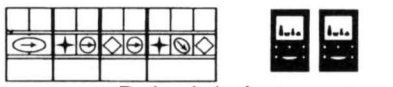
Entsprechendes gilt für alle nicht hörbaren Mitlautdoppelungen. Lassen wir das stumme H ROT schreiben und erklären, dass es zum vorausgehenden Selbstlaut gehört, so helfen wir wie bei BLAU geschriebener Mitlautdoppelungen über den Farbkanal zu Merkhilfen.

2.5 Phonem-Graphem-Korrespondenzklassen

Bei Arbeit mit Kindern mit frühen Lese-Rechtschreibproblemen ist zu beobachten, dass die Diagnostischen Bilderlisten von DUMMER-SMOCH besonders stark zum Schreiben motivieren. Das veranlasste den Autoren ALLIGER, ein vom Leichten zum Schwierigeren steigendes System von Bilderdiktaten mit ca. 500 Bildern zu schaffen.

Das Bearbeiten dieser Bilder bereitete Lernschwächeren deswegen Probleme, weil es ihnen nur unzureichend gelang, von der Sprechsilbe auf die Ebene der Phoneme vorzudringen.

Das veranlasste den Autor HAASE, ein System von graphisch darstellbaren Phonem-Graphem-Korrespondenzklassen zu entwickeln, durch das sich zusätzlich zur Zahl der Schriftzeichen und Sprechsilben eines Wortes der Typus der Phoneme darstellen lässt.



Beispiel: Automaten

Dieses System hilft z.B. lang und kurz gesprochenen Vokal, Diphthong, eindeutig hörbaren Konsonanten, Auslautverhärtung, nicht hörbare Mitlautverdoppelung graphisch darzustellen.

2.6 Farbsilbenschrift im Schreibschriftkurs

An die Arbeit mit Bilderdiktaten und das Bewusstmachen von Phonem-Graphem-Korrespondenzklassen schliesst sich das Farbsilben-Schreiben nach ALLIGER im Schreibschriftkurs an. Dabei schreibt das Kind die Silben eines Wortes in wechselnden Farben und verwendet je Zeile nur zwei Farben.

Dieses Vorgehen hilft, Phonembewusstsein deswegen zu entwickeln, weil jede Sprechsilbe einen Zentralvokal hat, der gewissermassen die Silbe markiert.

Entwicklungen des Autoren HAASE machen es möglich, den Schreibschriftkurs in jeder Schreibschrift in beliebiger Schriftgrösse und jeder Lineatur als Umrissschrift auszugeben. Das erlaubt, die Schrift im Umriss mit von Sprechsilbe zu Sprechsilbe wechselnder Farbe nachzuspuren. So verbinden sich Schreibübung und Rechtschreibung auch in der



3. "Farbige Laufschrift", "Sprechendes springendes Lesefenster" und "Sprechendes Bilderdiktat"

Aufbauend auf die Arbeit von ALLIGER und HAASE haben HAASE und PETZ Computerprogramme geschaffen, die zusätzlich zu den Eingangskanälen Form und farbige Form, die Eingangskanäle Bewegung, bewegte Form und in einer späteren Phase Sprache in das Rechtschreiblernen mit einbeziehen:

Programmgruppe 1: Farbige Laufschrift

– lässt die Handzeichenbilder erscheinen,
– stellt die Intensität des Atemstromes beim Aussprechen des anlautenden Konsonanten dar,
– lässt das dem Handzeichen zugeordnete Lied als emotionale Merkhilfe erklingen,
– lässt in Farbstruktur der Rechtschreibung Texte in beliebiger Schrifthöhe, in Gross- und Gemischtantiqua, in Farbsilben-

schrift in beliebig wählbarer Geschwindigkeit von rechts nach links ablaufen. Diese Laufschrift wirkt in jeder Geschwindigkeit auf das visuelle System ein und zwingt beim beidäugigen Lesesehen dazu, wirklich nur Zeichen für Zeichen zu erfassen.

Zunächst hilft sie, während der Phase des Dehnlesens, Synthese und Analyse zu trainieren.

Aufrufbare Warteschleifen zwischen den Wörtern erlauben es, die Laufschrift und Laufsilbenschrift auch als Diktatvorform zu nutzen, bei der das jeweils gelesene Wort während der Warteschleife niedergeschrieben wird, nachdem es aus dem Bildschirmfenster verschwunden ist.

Zur Selbstkontrolle können anschliessend die Texte erneut durchlaufen und wortweise zum Vergleichen angehalten werden.

Programmgruppe 2: Springende Lesefenster

In dieser Programmgruppe liegen die Texte im Hintergrund. Ein Lesefenster öffnet den Text wortweise innerhalb der Zeile oder wort- und zeilenweise springend. Dabei erscheinen die Texte in auf Grund eines besonderen Rechenalgorhythmus in von Sprechsilbe zu Sprechsilbe zw. ROT und BLAU wechselnder Farbe.

Programmgruppe 3: Stehendes Lesefenster

In dieser Programmgruppe springt ein Text wortweise durch ein stehendes Lesefenster. Im richtigen Lesesehabstand füllt das Fenster eine Fixationsbreite auf der Netzhaut. Jedes Wort passt sich der Grösse des Lesefensters an. Kurze Wörter erscheinen mit grösseren Buchstaben als lange. Diese Programmgruppe wurde für das Lesetraining Erwachsener mit entwickelt und kann zu therapeutischen Zwecken eingesetzt werden.

Programmgruppe 4: Sprechende Bilderdiktate

Die Bilderdiktate arbeiten nach dem gleichen Prinzip wie die ausdruckbaren Bilderdiktate, jedoch kann das Kind aus einer Liste von Auswahlantworten (Silben, Buchstaben) seine Lösung anwählen. In der Reihenfolge der Anwahl erscheint die Antwort. Bei richtigen Lösungen gibt der Computer und nicht der Lehrer die Bestätigung. Bei fehlerhaften Lösungen weist er auf die fehlerhafte Lösung hin.

Zur Zeit arbeiten wir daran, in die Programmgruppen 2 und 3 Sprachausgabe mit Normlautung in über der Qualität SIEBSscher Bühnenhochsprache liegender Pilotsprache digitalisierter Phoneme auszurüsten.

Mit solcher Sprachausgabe sind die Programme der Programmgruppen 2–4 auch als Diktatvorformen einsetzbar.

Die Programmgruppen 2 und 3 sind so konstruiert, dass bei einem wortweisen Diktat zwischen den Wörtern Schreibpausen entstehen, die auf die Leistungsfähigkeit der Schreiber einstellbar wortlängenabhängige Blindpausen für die Schreibzeit bieten.

4. Störungen der Informationsverarbeitung

Von E. PÖPPEL in "Grenzen des Bewusstseins" beschriebene Grundlagenforschung und Tramnitz/Kegel "Olaf, Kind ohne Sprache" haben uns veranlasst, in Zusammenarbeit mit der Abteilung Strabologie/ Neuroophthalmologie der Augenklinik der Georg August-Universität Göttingen (Prof. Dr. Mühlendyk), dem Institut für medizinische Psychologie der Ludwig-Maximiliansuniversität München (Prof. N.v. Steinbüchel, Prof. E.Pöppel), dem Max-Plank-Institut für Hirnforschung, Frankfurt/M. (Frau Dr. Leonhard) und dem schulärztlichen und schulpsychologischen Dienst Schwalm-Eder eine Grundlagenforschung zu zentralen Hörverarbeitungsstörungen, visuellen Störfaktoren der Legasthenie und Problemen des magno/parvozellulären Systems des visuellen Apparates auf den Weg zu bringen.

Dieses Forschungsprojekt soll mit Untersuchung von 105 Grundschülern zweiter Schuljahre helfen, in der Altersgruppe der noch nicht Neunjährigen mögliche Zusammenhänge zwischen vor allem gestörter auditiver Ordnungsschwelle und/oder Hypoakkomodation und Lese-Rechtschreibschwäche abzuklären, einfach zu handhabende Diagnoseverfahren und geeignete Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln bzw. zu optimieren.

5. Zusammenfassung

Für das Erfassen des Prinzips unserer Phonemschrift bedarf es weder des Auswendiglernens eines Grundwortschatzes noch ermüdenden Wortlistentrainings, wenn das Leselehrverfahren an die Aufnahme- und Verarbeitungsmöglichkeiten des Schulanfängers angepasst und beachtet wird, wie Lernstörungen entstehen, weil nur dann Lernstörungen vermieden werden können.

Literaturhinweise: Accademia Rodinensis Pro Remediatione: Berne, August 1991: Kongress: Reading and Reading Disorders. Interdisciplinary Perspectives (als Buch unter dem Titel S.F.WRIGHT/R.GRONER "Facets of Dyslexia and its Remediation" in der Reihe "Studies in Visual Information Processing Volume 3", Elsevier Science Publishers, Amsterdam/New York, 1993). - Wenner-Gren Center International Symposion on "Eye Movements in Reading" in collaboration with the Ro-

din Remediation Academy, Kongress Stockholm, Januar 1994: Abstracts des Kongresses. - The New York Academy of Sciences/The Rodin Remediation Academy XX Rodin Remediation Conference September 1992, New York: Temporal Information in the nervous System: Special Reference to Dyslexia and Dysphasia", Abstracts des Kongresses. - Peter HAASE "Sollen Germanisten die Didaktik des Schreib-Lese-Anfangsunterrichts bestimmen? Plädoyer für interdisziplinär ausgerichteten Schreibleseanfangsunterricht". In Kongressbericht über den Bundeskongress Legasthenie, Darmstadt 1995 (i. Vorbereitung).

Ein ausführliches Literaturverzeichnis ist erhältlich beim Verfasser.

Adresse: Deutsches Institut für Neuropsychologisch orientierte Didaktik des Anfangsunterrichts der Kulturtechniken, Breslauer Str. 10, D-34212 Melsungen.

Heinz Risel

Umrisse einer optimierten Rechtschreibdidaktik

In meiner Dissertation "Konzepte der Rechtschreibdidaktik - kritische Sichtung vorliegender Ansätze und eigener Entwurf" (PH Karlsruhe 1995) führe ich über zehn Jahre nach der einschlägigen Arbeit FRITZSCHEs eine Bestandsaufnahme innerhalb der Didaktik des Rechtschreibens durch, um Schwachstellen zu finden, die eine ertragreiche Vermittlung der Orthographie verhindern und die psychischen Kosten entsprechenden Unterrichts ("Rechtschreiberelend") in die Höhe treiben.

Hierzu stelle ich das Anforderungsprofil von Rechtschreiblernen in der Grundschule nach linguistischer Analyse zusammen. Insbesondere quantitative Aspekte helfen das unerreichbar scheinende Ziel "Rechtschreibsicherheit" zu strukturieren. Orientierungsrahmen ist das von NERIUS und anderen entwickelte orthographietheoretische Konzept.

Als neben der Sachanalyse weitere Faktoren einer kritischen Sichtung referiere ich die einschlägigen Forschungen zur Phasenstrukturierung des Rechtschreiberwerbs. Die Sequenzierung nach SCHEERER-NEUMANN bildet hier die Grundlage.

Die neuen Ergebnisse über Speicherannahmen innerhalb des Rechtschreibprozesses führen zu einer Akzentuierung von häufigen Wörtern und Stammorphemen sowie zur Regelorientierung.

Schliesslich werden Fehleranalysen als Gewichtungskriterien für die Erarbeitung von Rechtschreibphänomenen referiert. Da für die Grundschule klassenspezifische Erhebungen fehlen, wird eine eigene Fehleranalyse für eine vierte Klasse (Basis: 2777 Fehler) durchgeführt und interpretiert. Grundlage ist ein aus MENZELs Erhebungen weiterentwickeltes Raster.

Als Ergebnisse kann unter anderem festgehalten werden, daß dialektal ("Schwäbisch") und durch Erstspracheinfluß von Ausländerkindern verursachte Fehler zu beachten sind. Zweitens ergibt sich ein - erwartbar - umfangreiches Fehleraufkommen bei Groß- und Kleinschreibung sowie bei "Doppelung" und "Dehnung".

Empirische Erhebungen zu metakognitiven Aspekten des Rechtschreiblernens sowie zum Konstrukt des rechtschreiblichen Selbstkonzepts nach FABER (als Bestandteil der Rechtschreibmotivation) werden referiert und als Desiderate in verbreiteten Rechtschreibdidaktiken benannt.

Lernpsychologische Erkenntnisse bilden ein weiteres Kriterienfeld für die Bewertung von solchen Didaktiken.

Diese didaktischen Positionen werden nun aus der Fülle der Literatur zu Konzepten gebündelt und auf der Folie entwickelter mehrperspektivischer Kriterien begutachtet. Dabei schälen sich folgende Strömungen heraus:
- Silbenkonzepte (die von förder- bzw. sprachbehindertenpädagogisch inspirierten bis linguistisch-silbentheoretisch fundierten Ansätzen reichen),
- der Spracherfahrungsansatz (BALHORN, ERICHSON, BRÜGELMANN u.a.), der von der Prämisse der instruktionsarmen kommunikativen Begegnung mit Sprache ausgeht,
- der über die größte Akzeptanz und administrativen Rückhalt (Lehrpläne) verfügende, nichtsdestotrotz bedenkliche Grundwortschatzansatz,
- neuere Grammatikkonzepte im Anschluß an MAAS (RÖBER-SIEKMEYER),
- systematische Regel- und Morphemansätze sowie
- der in Handbüchern dokumentierte "Mainstream" (EICHLER, RIEHME u.a.).

Über die kritische Sichtung dieser Positionen hinaus untersuche ich das an baden-württembergischen Grundschulen vorhandene Rechtschreibmaterial, insbesondere Sprachlehrwerke mittels eines neuen Rasters, das auch überprüfbare quantitative Aspekte von Medien festhält.

Die Arbeiten GROEBENs zur Textverständlichkeit sind hier theoretischer Bezugspunkt.

Ergebnisse sind hier unter anderem ein klares Modernitätsdefizit, was sich am Festhalten an einer Wortbildspeichertheorie im Gewand von simplifizierten Grundwortschatzkonzepten zeigt. Zum zweiten finden sich nach wie vor Verstöße gegen das lernpsychologische Gebot, Ähnlichkeitshemmungen zu vermeiden, beispielsweise bei der Präsentation von "s/ss/ß" oder "i/ie/ih".

Gravierender jedoch ist eine Verabsolutierung dieses Imperativs, die zu Beschäftigungstherapie und Unterforderungen führt. Kinder sollen etwa entscheiden, ob "Herz" oder "Helz" richtig ist, anstatt eine überschaubare "Verdoppelungsregel" am Stammende zu erarbeiten.

(Verdoppelt wird nach Kurzvokal nur, wenn am Stammende nicht schon zwei verschiedene Konsonanten stehen: kalt, aber knallt.)

Die Kritik an den dargestellten Konzepten und medialen Konkretisierungen führe ich weiter zu eigenen Umrissen einer optimierten Rechtschreibdidaktik für die Klassen 2–4. Elemente sind

– die Betonung phonologischer Bewußtheit (Neugierlernen bei Wörtern wie /for/-<vor>, /kwer/-<quer> usw.),
– die Forcierung morphologischer Bewußtheit (Wortstammbezug zentraler Rechtschreibphänomene von "st/sp" bis zum "Dehnungs-h", handelnder Zugang zu Wortbausteinen),
– Wortlistentraining mit "Ausnahmeschreibungen" (Wörter mit <aa>, <ee>, <oo>, <ih>, <ß> nach Langvokal/Zwielaut usw. sowie
– Algorithmen zur Groß- und Kleinschreibung, zur Schreibung von verdoppelten Konsonantenbuchstaben und des "Dehnungs-h".

Integraler Bestandteil der skizzierten Didaktik ist neben der intendierten Sprachbewußtheit im Sinne H. ANDRESENs die Einbeziehung der Lernenden durch Rückmeldeverfahren wie "kommentiertes Diktat", "Rückmeldebogen", individuelle Prüfliste und vereinfachte Fehleranalyse. Dies soll zusammen mit freien Schreibphasen potentiellen Korsettwirkungen von systematischem Vorgehen vorbeugen.

Als offene Fragen halte ich unter anderem fest,

– daß die reale Silbierfähigkeit von Grundschulkindern empirisch zu erheben bleibt; dies könnte die konkurrierenden Silbenkonzepte vom Kopf auf die Beine stellen. Hierzu gehört insbesondere die Frage der Trennung von Wörtern wie "Zucker" oder "Teller" (daran leiten Silbenkonzepte Doppelungen ab).
– Daß die meisten rechtschreibdidaktischen Konzepte wissenschaftlich zu evaluieren bleiben, auch Elemente der eigenen Vorschläge.
– Daß die Begleitmaterialien zu Sprachlehrwerken einer fundierten Analyse harren. Dies gilt ebenso für neuere Computerprogramme.
– Daß offenkundige Wissensdefizite bei Lehrenden wie Autorenteams der Schulbücher zu beheben sind usw.

Die Kernpunkte der Dissertation erscheinen voraussichtlich im Herbst 1996 unter dem Titel "Bestandsaufnahme Rechtschreibdidaktik" im Konkordia Verlag Bühl/Baden.

Adresse: Heinz Risel, Bahnhofstr. 11, D-74226 Nordheim (07133/15746)

Armin Hollenstein

Schreibanlässe im Mathematikunterricht

Die Erfahrung zeigt, dass eines der Hauptprobleme des Mathematikunterrichts beim adäquaten Mathematisieren von sachgebundenen Problemen zu orten ist. In der Fachliteratur nehmen die sogenannten Kapitänssymptome einen breiten Raum ein: Die Schüler lösen bereitwillig widersinnige Textaufgaben, falls Zahlen auftreten und irgendeine Operation verfügbar ist, die man darauf anwenden kann; auf die Aufgabe "Auf einem Schiff befinden sich 17 Schafe und 11 Ziegen; wie alt ist der Kapitän?" folgt prompt die Lösung "28".

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die ein unangemessenes Mathematisieren begünstigen. Lernende fassen abstrakte Mathematik oft als "Sinn-lose" Mathematik auf. In Text eingekleidete Aufgaben werden als verkleidete, an sich aber ebenso sinnlose Mathematik wahrgenommen. Einkleidungen stellen Operettenkulissen dar, deren man sich möglichst rasch entledigt. Weitere Faktoren sind im sozialen und didaktischen Kontext des Mathematikunterrichts zu finden. Operierendes Problemlöseverhalten, das Zeit beansprucht und eventuell Irrwege begeht, wird von den Lehrpersonen kaum verstärkt. Die mit Unsicherheiten behafteten Seiten des Prozesses werden deshalb auch von den Lernenden meist ausgeblendet. Das von den Lehrkräften als vorbildlich vorgelebte Modell ist jenes der gelungenen, offenbarungsartigen Mathematisierung von Aufgabenstellungen. Mathematik wird so von den Lernenden als zutiefst antwortorientiert, nicht als problemorientiert empfunden.

Im vorgestellten Projekt geht es um die Entwicklung angemessener Unterrichtsformen für den Mathematikunterricht und um ihre Erprobung auf der Sekundarstufe I. Diese Unterrichtsformen sollen sich an drei Prinzipien orientieren: (1) Mathematikunterricht steht im Kontext von Sprache und Kommunikation; Erkenntnisprozesse sind auch hier sozial mediatisiert; (2) eine Verkleinerung von Lernschritten ist keine Lösung für die Probleme des Mathematikunterrichts; im vorliegenden Projekt wird eher auf aktiv-entdeckendes Lernen in

offenen, divergenten Lernfeldern gesetzte; (3) Mathematisierung ist keine Offenbarung, sondern ein Prozess, der der Beobachtung zugänglich und somit auch beeinflussbar ist. Im muttersprachlichen Unterricht – beim Verfassen von Texten – findet sich bei Lernenden wie Lehrenden Know-how, das sich nach Ansicht des Autors für den Transfer in den Bereich der Mathematik nutzen lässt. Die These der Arbeit ist somit die folgende: Schreibanlässe im Mathematikunterricht erleichtern eine sachadäquate Mathematisierung von Textaufgaben.

Adresse: Armin Hollenstein, Institut für Pädagogik, Sekundarlehramt, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern, Tel. 031 - 631 83 16

(Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau)

Edmée Runtz-Christan

Sentiers balisés ou chemins de traverse?

Les enseignants romands et les moyens d'enseignement de l'allemand

Le but de cette recherche est de contribuer à l'étude de la question de l'usage des moyens d'enseignement dans la classe. Un moyen d'enseignement peut être considéré comme un projet élaboré par des spécialistes. On pourrait aussi le comparer à un scénario écrit par un auteur. Pour que ce scénario soit vivant, il faut au préalable que l'acteur se l'approprie. Et même si les idées de l'acteur sur la pièce qu'il joue peuvent être assez clairement définies, il interprétera différemment son rôle chaque fois qu'il présentera la pièce sur une scène, selon l'atmosphère dans la salle, les réactions du public, etc. Il en va de même à l'école: l'enseignant n'applique pas une méthodologie, mais la reconstruit pour pouvoir l'utiliser. Le domaine choisi pour étudier ces processus d'adaptation et d'appropriation est l'enseignement de l'allemand en 4e primaire au travers du moyen d'enseignement "Spielen und sprechen". Dans un premier temps, l'auteure a analysé les buts que les concepteurs du moyen d'enseignement ont poursuivis. Puis, elle a interrogé les enseignants qui utilisent ce manuel afin de déceler des décalages entre les idées des auteurs et les pratiques des maîtres.

Résumons brièvement quelques résultats. D'abord: les maîtres sont fidèles au moyen d'enseignement et aux démarches qu'il suggère; le rapport de recherche parle même d'une "fidélité quasi religieuse". Cela pourrait s'expliquer par le fait que la méthodologie est très structurée, voire rigide. Le matériel à disposition correspond à cette rigueur. Beaucoup d'enseignants ne se sentent eux-mêmes pas très sûrs en allemand, ce qui bien sûr ne les encourage pas à modifier quoi que ce soit. Et nombre d'enseignants pensent que ce n'est pas à eux de faire des choix: les orientations ont été prises par des experts, et voilà. Des décalages entre concepteurs du manuel et enseignants se dessinent pourtant dans plusieurs domaines. Exemples: le rôle de la mémoire - pour la grande majorité des enseignants observés, la répétition qui assure la mémorisation d'expressions remplace la vraie communication; le rôle des devoirs à domicile - les concepteurs du manuel y sont opposés, contrairement aux enseignants qui soutiennent l'importance du travail à domicile afin de développer l'autonomie et le sens de la responsabilité des enfants, leur sens de l'organisation, leur souci d'approfondissement et leur goût du travail personnel; modèles d'apprentissage – les concepteurs se réfèrent à un modèle inductif de l'apprentissage de la langue seconde, les maîtres privilégient quant à eux une démarche déductive.

Personnes à contacter: Edmée Runtz-Christan ou Jacques Weiss, chef du Service de recherche de l'IRDP, Institut romand de recherches et de documentations pédagogiques (IRDP), 43, faubourg de l'Hôpital, Case postale 54, CH-2007 Neuchâtel 7, tél. 038 - 24 41 91, fax 038 - 259 947.

(Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau)

Legasthenie, Leseschwierigkeiten

Markus Matthys-Egle
Diagnose "Legasthenie". Konzepte systemischer Beratung in der Schulpsychologie als Alternative zur Praxis der Symptomkonstruktion

Warum dieses Buch? Neben dem Wunsch, die Doktorwürde zu erlangen, begründete sich die Motivation, ein Buch zu diesem Thema zu schreiben, aus einer Unzufriedenheit, welche sich im Laufe meiner Tätigkeit als Schulpsychologe eingestellt hat. Oftmals werde ich mit der Erwartung konfrontiert, daß ich ein vom Lehrer bereits "diagnostiziertes" Symptom, welches er auf einem Anmeldeformular ausführlich beschrieben hat, genauer "abkläre" und bestätige. Exemplarisch steht dafür die Thematik der "Legasthenie".

Ich bin aus verschiedenen Gründen zur Überzeugung gelangt, daß ein solches Vorgehen nicht sinnvoll sein kann. Einerseits bedeutet es eine Belastung für das Kind, andererseits ist es mit einem großen Zeitaufwand für den Schulpsychologen verbunden. Vor allem aber bin ich der Auffassung, daß ein solches Vorgehen symptomverstärkend oder sogar -konstituierend wirkt, da das Ergebnis einer traditionellen schulpsychologischen Abklärung letztlich in der Pathologisierung des Kindes besteht.

Aus den erwähnten Gründen versuche ich deshalb, anstelle eines individuumzentrierenden Vorgehens vermehrt systemtheoretische Konzepte aus der Familientherapie in meine tägliche Arbeit einfließen zu lassen, da diese ein entwicklungsorientiertes statt pathologisierendes Vorgehen ermöglichen.

Systemisches Arbeiten in der Schulpsychologie unterscheidet sich von systemischer Familientherapie in verschiedener Hinsicht (z.B. dadurch, daß es sich bei der Schulpsychologie um einen Mischkontext von Zuweisungsauftrag einerseits und Beratungsbedürfnis andererseits handelt und die Familie meistens aufgrund einer Fremdzuweisung in die Beratung kommt). Daraus ergeben sich konzeptuelle Unterschiede, auf welche in verschiedenen Arbeiten bereits eingegangen wurde (siehe z.B. Selvini-Palazzoli 1978; Hennig und Knödler 1985; Hess 1994). Trotz dieser Publikationen besteht nach wie vor ein Mangel an konkreten systemischen Konzepten, welche der Besonderheit des schulpsychologischen Arbeitsfeldes Rechnung tragen. Hauptanliegen dieses Buches ist es deshalb, solche Konzepte zu entwickeln und ihre mögliche Anwendung zu beschreiben. Dabei ist festzuhalten, daß mit den hier dargestellten schulpsychologischen Konzepten kein Wahrheitsanspruch verknüpft ist. Vielmehr steht die Auffassung dahinter, "... daß eine Theorie nicht nach richtig oder falsch beurteilt werden sollte, sondern danach, wie brauchbar sie ist, uns zu helfen, uns in einer Welt zurechtzufinden, und wie viele Möglichkeiten sie uns eröffnet, Informationen zu sammeln und zu verarbeiten – und nicht zuletzt, wie sehr sie Menschen schadet." (von Schlippe, 1993, S. 20)

Zum Inhalt: Das Buch gliedert sich in vier Hauptkapitel. Als erstes wird die epistemologische Position des Autors durch die Erläuterung der für diese Arbeit relevanten Begriffe skizziert. Dazu gehören Termini wie System, Konstruktivismus, kritischer Realismus, Kybernetik erster und zweiter Stufe, Zirkularität u.a.m.

Im zweiten Teil wird am Beispiel der Geschichte der Legastheniediagnostik aufgezeigt, wie in der Literatur im Laufe der Zeit aus Einzelphänomenen eine vielbeachtete Störungskategorie konstruiert wurde und welche Auswirkungen daraus resultierten. Dabei wird auf den folgenschweren Umstand hingewiesen, daß es bis heute sowohl die Psychologie, als auch die Sonderpädagogik versäumt haben, aus dem Schatten der Medizin – aus welcher das Konstrukt "Legasthenie" hervorgegangen ist – herauszutreten, indem auf defizit- und symptomorientierte Auffassungen, zugunsten eines ressourcen- und systemorientierten Denkens verzichtet wird.

Im dritten Teil werden alternative Konzepte zur kritisierten Vorgehensweise entwickelt und erörtert. Es handelt sich dabei v.a. um Konzepte und Strategien, welche in der systemischen Familientherapie zur Anwendung gelangen. Um aber der Besonderheit des schulpsychologischen Kontextes Rechnung zu tragen, werden vorausgehend die Aufgabenbereiche der Schulpsychologie skizziert. In diesem Hauptkapitel wird auch die Bedeutung der Diagnostik, vor dem Hintergrund eines systemischen Verständnisses, diskutiert.

Das vierte Hauptkapitel gliedert sich in zwei Teile. Im ersten wird neben der Erläuterung der zu untersuchenden Fragestellungen die gewählte Forschungsmethodik, ausgeführt. Zum einen werden die Aspekte einer Datenerhebung – dabei werden auch ethische Gesichtspunkte diskutiert – dargestellt, zum anderen wird die Art der Datenselektion und Datenauswertung dargelegt. Im zweiten Teil wird ein Fallbeispiel mit Auszügen aus transkribierten Sequenzen aufgeführt und im Sinne der formulierten Fragestellungen analysiert. Das Hauptziel der Analyse besteht darin, die Wirkungsweise der im 3. Kapitel ausgeführten Leitgedanken zu evaluieren. Am Ende dieses Kapitels werden die angewendeten Konzepte und Strategien in bezug auf das Datenmaterial dokumentiert und diskutiert.

Matthys-Egle, Markus. Diagnose "Legasthenie". Konzepte systemischer Beratung in der Schulpsychologie als Alternative zur Praxis der Symptomkonstruktion. Peter Lang Verlag: Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1996. 264 S.

Im Artikel erwähnte Literatur: Hennig, C., Knödler, U. (1985). Problemschüler, Problemfamilien. Praxis systemischen Arbeitens mit schulschwierigen Kindern. Weinheim: Beltz. - Hess, Th. (1994). Systemdenken in Schulpsychologie und Schule. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 43. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 45–54. - Schlippe, A. von. (1993, 10. Auflage) Familientherapie im Überblick. Paderborn: Junfermann. - Selvini-Palazzoli, M. (1978). Der entzauberte Magier. Stuttgart: Klett-Cotta.

Barbara Kunz

Computerspiele bei Sprachschwierigkeiten

Es hört sich fast zu gut an, um wahr zu sein: In nur vier Wochen intensiven Trainings holen Kinder mit Sprachschwierigkeiten einen Rückstand von ein bis zwei Jahren auf. Eine der herkömmlichen Sprachschulung weit überlegene Methode hilft den 5 bis 8% der Kinder, welche nur kurz angetönte Laute der Sprache nicht unterscheiden können. Man will die Methode auch bei der weit grösseren Gruppe von Kindern mit Leseschwierigkeiten (Dyslexie) versuchsweise anwenden.

Schnelle Signalfolge

Sprachschwierigkeiten stellen ein häufiges Problem dar und können ganz verschiedene Ursachen haben. Der Grundstein zum Sprechen der Muttersprache wird im frühen Säuglingsalter gelegt, wenn sich die Kinder deren typische Laute und Lautfolge einprägen. Bei der Mehrheit der Kinder erfolgt dies ohne besonderes Training. Bis zu 20% entwickeln später jedoch Sprachschwierigkeiten, die sich als Lese- und Lernschwierigkeiten fortsetzen können. Selbst wenn man offensichtliche Ursachen wie schlechtes Hörvermögen oder einen Hirnschaden berücksichtigt, bleibt immer noch ein Prozentsatz normalintelligenter Kinder mit Sprachschwierigkeiten.

Es gibt gute Hinweise darauf, dass diese Kinder Mühe haben, schnell aufeinander folgende Stimuli zu verarbeiten. Berührt man zum Beispiel zwei ihrer Finger in schneller Folge, können sie nicht sagen, welcher Finger berührt wurde - was für ihre nicht betroffenen Altersgenossen kein Problem ist. Im täglichen Leben wird das Verarbeiten solch schneller Abfolgen von Stimuli selten verlangt; mit einer Ausnahme: In der gesprochenen Sprache müssen wir Laute unterscheiden können, die nur etwa 40 Millisekunden lang zu hören sind. Kinder, deren Hirn Mühe hat, Informationspakete in Millisekundenfolge zu verarbeiten, können daher zum Beispiel zwischen "da" und "ba" oder "awa" und "afa" nicht unterscheiden.

Computerspiele und Märchen

Die Frequenzänderungen beim Sprechen von Silben wie "da" und "ba" finden in den ersten

paar zehn Millisekunden statt. Verlangsamt man diese künstlich, können die Kinder die Laute nun unterscheiden. Man hat daher einen Algorithmus entwickelt, der die Elemente schneller Frequenzänderungen künstlich verlängert. Die Frequenzänderungen bei Silben wie "da" nehmen anstatt 40 Millisekunden nun 80 Millisekunden in Anspruch. In einem zweiten Schritt wurden diese Laute zudem verstärkt, indem sie bis zu 20 dB lauter gemacht wurden. Diese künstlich veränderte Sprache wurde von den Kindern weit besser verstanden. Man verwendete sie einerseits in Audiokassetten mit Märchen und Sprachübungen, welche sich die Kinder zu Hause anhören konnten, und auch in den gesprochenen Instruktionen von Computerspielen, welche im Labor unter Aufsicht von Betreuungspersonen gespielt wurden.

Aus der Forschung mit Affen weiss man, dass ihr Hirn trainiert werden kann, immer schnellere Abfolgen von Stimuli zu verarbeiten. Hirnzellen lernen dabei, auf Stimuli besser synchronisiert zu antworten. Auch ältere Erwachsene können ihre Fähigkeit trainieren, visuelle Stimuli in immer kürzerer Abfolge zu unterscheiden. Ein solches Training sollte daher auch den Kindern mit Sprachschwierigkeiten helfen. Computerspiele sind für die Kinder unserer Zeit am besten geeignet, etwas über längere Zeit immer und immer wieder zu üben. Man hat deshalb Computerspiele entwickelt, bei welchen Entscheidungen über schnelle und in kurzem Abstand aufeinanderfolgende akustische Signale gemacht werden müssen. Die Spiele beginnen auf einer einfachen Stufe mit lange dauernden, in grossen Abständen folgenden Signalen. Nach und nach werden dann die Abstände zwischen den Signalen und die Signale selber verkürzt.

Zwei Jahre in vier Wochen

Während der Trainingsphase wollte man die Kinder möglichst lange die künstlich modifizierte Sprache hören lassen. Die Kinder übten daher drei Stunden am Tag, fünf Tage in der Woche im Labor und zusätzlich ein bis zwei Stunden am Tag, sieben Tage die Woche zu Hause während vier Wochen.

Verschiedene Sprachtests vor Beginn des Trainingsprogramms zeigten, dass die Kinder in ihrer Sprachentwicklung ein bis drei Jahre hinter ihren Altersgenossen zurückgeblieben waren. Nach vier Wochen Training hatten alle sieben Kinder der ersten Textgruppe etwa zwei Jahre aufgeholt und die Sprachfähigkeit ihrer Altersgenossen erreicht. Sie verstanden und verarbeiteten nun auch natürlich belassene Sprache. Eine zweite, grössere Gruppe von Kindern wurde in eine Versuchs- und Kontrollgruppe unterteilt. Die Versuchsgruppe erhielt das oben beschriebene Training mit der modifizierten Sprache, die Kontrollgruppe hörte dieselbe Geschichte und spielte die selben Computerspiele, wobei die Sprache natürlich belassen wurde. Die Verarbeitung schnell aufeinander folgender Stimuli wurde also auch von der Kontrollgruppe geübt, man half ihnen aber nicht mit der modifizierten Sprache.

Der Vergleich der beiden Gruppen zeigte, dass beide zwar grosse Fortschritte gemacht hatten, die modulierte Sprache aber für einen vollen Erfolg notwendig ist. Auch sechs Wochen nach der Trainingsphase sind die gemachten Fortschritte weitgehend erhalten geblieben. Die Kinder "verlernen" das Gelernte also nicht wieder.

Die Resultate zeigen, dass es den Kindern wahrscheinlich nicht an Sprachkompetenz an sich gemangelt hat. Vier Wochen wären in diesem Fall kaum ausreichend, um ein Defizit von zwei Jahren aufzuholen. Viel wahrscheinlicher ist, dass ihr Hirn wie vermutet die schnell aufeinanderfolgenden Signale vor dem Training nicht verarbeiten konnte und die Kinder daher "on line" ihre Sprachkompetenz nicht zeigen konnten. Bei diesen Kindern besteht daher keine irreversible Lernschwierigkeit.

Die Leiter dieses Lernprogramms sind zuversichtlich, dass es auch Kindern helfen kann, welche Schwierigkeiten haben, Wörter in ihre Phoneme zu trennen. Diese Kinder können daher die Lautgruppen nicht mit den Buchstaben, welche sie repräsentieren, in Verbindung bringen. Das sei der Grund ihrer Leseschwierigkeit. Von anderen Wissenschaftern auf diesem Gebiet wird dies bezweifelt. Allgemein ist man jedoch der Ansicht: "Wenn Computerspiele etwas nützen, so sollen sich die Erwachsenen über die Theorie dahinter streiten und die Kinder spielen lassen." Man will die Methode daher bei Kindern mit verschiedenen Leseschwierigkeiten testen.

Mehr Information, auch über die Computerspiele, erhält man bei der Internet-Adresse: http://www.ld.ucsf.edu. Quelle: Science 271. 77-81, 81-84 1995.

(Dieser Beitrag wurde der Neuen Zürcher Zeitung Nr. 49, 28. Februar 1996, Forschung und Technik, S. 75 entnommen.)

David Pestalozzi

Lese-Rechtschreibeprobleme bei Störungen des beidäugigen Sehens

Wir befassen uns seit über dreissig Jahren mit Störungen des Binokularsehens (= beidäugigen Sehens). Insbesondere haben wir langjährige Erfahrungen mit dem sog. "versteckten" Schielen oder *Winkelfehlsichtigkeit* (WF). Dieses beruht auf einem Ungleichgewicht der Augenmuskeln, einer Tendenz zum Schielen, welche durch Veränderungen der Augenmuskelspannung und durch zentralnervöse Steuerungen im Sehzentrum kompensiert wird. Es wird damit "unsichtbar" und entgeht den üblichen Untersuchungsmethoden. Bei starker Ermüdung kann diese Gegensteuerung aber ausfallen und das Schielen zeitweise manifest werden, was uns von den Müttern auf Befragen meist spontan angegeben oder bestätigt wird. Die Kinder sehen dann zeitweilig doppelt. Auch ohne manifestes Schielen können verschiedene Symptome auftreten, die den Verdacht auf WF erwecken. Dazu gehören bei Kindern besonders *Konzentrationsprobleme*, allgemeine *Unruhe* mit Stören des Schulunterrichtes und Clownerien, altkluges, weinerliches Verhalten oder aber Verschlossenheit und Rückzug in eigene Phantasiewelten. Diese Symptome sind häufig mit *Kopfschmerzen, Lichtempfindlichkeit, Augenbrennen* etc. und sonst nicht erklärlichen Bauchschmerzen verbunden.

Wir stellten schon vor vielen Jahren fest, dass sich das Verhalten und die Symptome der Kinder mit Spezialbrillen rasch besserten, welche ihnen die Mühe der Kompensation ihres Augenstellungsfehlers abnahm. Das sind sogenannte *Prismenbrillen*. Diese lenken die Sehrichtung der Augen so ab, dass sie ihre natürliche Ruhelage einnehmen können (d.h. leicht schielen). Die Träger von Prismenbrillen sehen damit anstrengungsfrei, wie wenn sie nicht schielen würden. Das Ausmessen der benötigten Prismenstärke erfolgt mit einem Verfahren, welches in den 1950er Jahren an der Berliner staatlichen Fachschule für Augenoptik und Fototechnik (SFOF) entwickelt wurde. Dieses wird heute als MKH bezeichnet (Mess- und Korrektionsmethodik nach H.-J.Haase, der die Methode und die Messvorrichtung, den Polatest, entwickelt hat).

Bei einigen Fällen gaben uns die Eltern an, dass ihr Kind eine *Legasthenie* oder Lese-Rechtschreibeschwäche, *LRS,* habe. Nach Verordnung einer den Stellungsfehler voll korrigierenden Prismenbrille erhielten wir erstaunlich viele Meldungen über Besserungen der LRS. Darauf begannen wir uns mit dem uns vorher unbekannten Begriff der Legasthenie zu befassen. Wir werteten unsere einschlägigen Fälle systematisch aus und konnten in mehreren Publikationen festhalten, dass in über 60% deutliche Besserungen zu verzeichnen waren. Darauf wurden uns vermehrt legasthenische Kinder zugewiesen, welche mit ganz wenigen Ausnahmen eine WF hatten. Sie erhielten eine Prismenbrille, die meist sofort gerne getragen wurde. Wir überblicken zur Zeit rund 400 Fälle. Einige Kinder zeigten rasch spektakuläre Erfolge: so wurden Lesemuffel zu Leseratten; andere benötigten mehr Zeit bis ein positiver Effekt eintrat. Auch die Schrift besserte sich meist erst nach einiger Zeit. Wir erhielten Berichte von Heilpädagoginnen, dass sich zuerst die "innere Ordnung" besserte und erst danach allmählich Erfolge hinsichtlich der LRS eintraten. - Nach einem im "Schweiz. Beobachter" erschienenen Artikel darüber suchten uns zahlreiche Eltern mit ihren Kindern auf, bei welchen sich unsere bisherigen Beobachtungen bestätigten. Nur wenige Fälle zeigten keine Besserung oder hatten keine WF.

Unabhängig von uns wurde an zwei Berliner Primarschulen festgestellt, dass leseschwache Kinder unter der üblichen Behandlung, auch mit "gewöhnlichen" Brillen, kaum Fortschritte machten, wohl aber mit Prismenbrillen. Diese waren von dortigen Augenärzten nach der MKH bestimmt worden. Herr Jens Haase, Rektor einer dieser Schulen, hat 1996 darüber einen sehr aufschlussreichen Bericht verfasst, der unsere Beobachtungen vollumfänglich bestätigt.

Die MKH wird bisher leider erst von wenigen Augenärzten in der Schweiz, Deutschland, Österreich und Ungarn angewandt, da sie nicht zum Ausbildungsstoff für Augenärzte gehört. Weil - wie erwähnt - eine WF mit konventionellen Untersuchungsmethoden nicht erfasst werden kann, erstaunt es auch nicht, dass grosse Studien in Amerika und anderswo zum Schluss kommen, Legasthenie habe mit den Augen nichts zu tun. Dies ist auch die gegenwärtige Meinung der Schulophthalmologie. Demgegenüber hatten zahlreiche Heilpädagoginnen und Schulpsychologen schon lange vermutet, dass in gewissen Fällen von LRS visuelle Faktoren im Spiele sein müssten. Das hat sich mit der Entdeckung der WF bestätigt.

Es ist zu fordern, dass bei Verdacht auf Legasthenie zunächst die Augen *optometrisch,* d.h. auf Fehlsichtigkeiten wie Kurz- oder

Weitsichtigkeit, Hornhautverkrümmung, aber speziell auch auf *Winkelfehlsichtigkeit* untersucht und korrigiert werden müssten. Häufig werden mit dem Tragen einer entsprechenden Brille die heilpädagogischen Massnahmen erst richtig wirksam, auch wenn sie zuvor erfolglos geblieben waren.

Zuweilen manifestiert sich mit dem Tragen der Prismenbrille ein anfänglich latent gehaltener Schielwinkel in einem Ausmass, dass entsprechende Brillen nicht mehr tragbar sind. Dann kommt eine Schieloperation in Frage. Wenn die WF zuvor voll auskorrigiert war, darf mit einem guten Erfolg gerechnet werden. Die schweren Prismenbrillen können dann in der Regel weggelassen werden und die Kinder sind glücklich, auch ohne Brille besser lesen und schreiben zu können. Voraussetzung ist aber, dass das Ausmass einer Operation aufgrund der *vollen* gemessenen und korrigierten Prismenstärke berechnet wird.

Prismenbrillen und Operationen verursachen den Familien oft hohe Kosten, zumal der zuerst gemessene Prismenwert wegen Entspannung der Augenmuskeln meistens noch zunimmt. Dadurch ist oft ein mehrfacher Gläserwechsel erforderlich, wofür die Krankenkassen nicht aufkommen. Die IV übernimmt zwar die Kosten für Sonderschulung (heilpädagogische Behandlung) bei LRS, aber nicht für augenärztliche optometrische Untersuchungen und Prismenbrillen. Manifestes Schielen gilt nur verbunden mit Schwachsichtigkeit als Geburtsgebrechen. Diese Kinder leiden aber praktisch nie an Legasthenie. Es wäre daher sinnvoll, wenn die IV auch die *Kosten zur Behandlung einer WF bei Legasthenie als Geburtsgebrechen* übernehmen würde. Eine ungeheilte Legasthenie kommt das Gemeinwesen aus bekannten Gründen auf die Dauer wesentlich teurer zu stehen.

Wenn die vom Problem der LRS direkt oder indirekt Betroffenen eine Änderung der gegenwärtigen Situation herbeizuführen wünschen, müssten sie auf breiter Front ihren Willen kundtun, dass die oben erwähnten Untersuchungen durchgeführt und die entsprechenden Korrektionen auch verordnet würden. Ich bin überzeugt, dass damit in vielen Fällen geholfen und viel Leid erspart würde. Auch die Heilpädagoginnen könnten sich über vermehrte Erfolgserlebnisse bei ihrer Tätigkeit freuen.

Der Autor ist Augenarzt in Olten und Präsident der Internationalen Vereinigung für binokulare Vollkorrektion, IVBV. Adresse: Dr. David Pestalozzi, Augenarzt FMH/Präsident IVBV, Solothurnerstr 19, CH-4600 Olten, Tel. G 062 212 13 83, P 062 293 11 44, Fax 062 292 19 12

Lesen mit geistig Behinderten

Martine Liardet

«Les inséparables»
Création d'un livre-cassette - ou huit jeunes auteurs en quête d'un groupe

Thème du travail

Le groupe....Un thème banal en somme, puisque maintes fois abordé, sous différents angles, par bien des auteurs. Un thème de réflexion repris régulièrement par tous ceux qui ont voulu se pencher sur la vie en société, en entreprise, en institution, et même en famille. En étudiant les phénomènes de groupe, et ce que sous-entend la vie en groupe, tous ont tenté d'en comprendre les fonctionnements et par-là de trouver des solutions aux difficultés rencontrées. Tel n'était pas vraiment mon propos.

L'institution dans laquelle j'exerce mon métier d'enseignante, accueille des enfants âgés de 4 à 16 ans et souffrant d'importants troubles de la personnalité tels que psychoses, névroses, voire même autisme. Ma classe a reçu cette année huit élèves d'âges et de niveaux scolaires différents.

Si je me réfère aux auteurs qui se sont penchés sur le sujet, ainsi qu'à ma pratique personnelle, ces enfants, et particulièrement les enfants psychotiques, sont incapables de vivre, et surtout de travailler en groupe. Pour ces enfants, l'enseignement individualisé semble être le seul moyen d'acquérir un savoir. Paradoxalement, les faire travailler en

groupe, n'est-ce pas tenter de leur apprendre à reconnaître l'autre, et à être reconnu par lui? Comment donc utiliser le potentiel du groupe avec mes élèves? Par quel moyen les lier en un groupe-classe?

C'est à partir de toutes les observations citées plus haut que j'ai entrepris, avec mes élèves, l'écriture d'un livre, son illustration, ainsi que l'enregistrement d'une cassette audio.

Ecrire une histoire ....

Entraîner dans cette aventure des enfants ayant une perception si particulière de la réalité, n'était-ce pas leur faire prendre un trop gros risque? Comment allaient-ils vivre la confrontation au groupe, et quel genre d'histoire allaient-ils écrire? Quelle cohérence ce texte aurait-il, et que faire si nous nous retrouvions avec un texte aussi "psychotique" que les jeunes auteurs eux-mêmes?

A la découverte des livres:

Pour tenter de juguler tous ces dangers, et de permettre aux enfants de savoir construire une histoire, je leur ai lu beaucoup de livres, raconté des histoires et des contes. Nous avons regardé avec soin les images et les couleurs, et nous avons beaucoup parlé de ce qu'un auteur a "le droit d'écrire et de faire faire à ses personnages". Ainsi baignés et rassurés par des histoires drôles, traditionnelles, fantasques ou sérieuses, les enfants ont pu, tous ensemble, créer leur propre histoire.

La création, pas à pas...

Je tiens à préciser que chaque mot de ce texte a été écrit par les enfants et que je me suis mise à leur disposition pour leur servir de scribe, et être garante des règles établies en commun pour leur permettre de "survivre" durant cette expérience difficile.

D'emblée, les enfants ont choisi pour thème, un archétype de la littérature enfantine: l'amitié. Une amitié entre trois animaux, qui seront amenés à quitter leur foyer, par solidarité envers l'un d'eux.

Avant d'en arriver là, les enfants ont d'abord réfléchi aux personnages de l'histoire. Rapidement, ils ont décidé de choisir des animaux, des animaux qui partent de chez eux. Puis ils ont commencé leur histoire par le traditionnel "il était une fois". Pour se donner du courage, ils ont introduit le premier héros, un cheval, auquel ils ont rapidement donner un nom. Très vite, prénommer chaque nouvel arrivant va devenir la condition indispensable pour pouvoir continuer.

Cependant, au fil des jours, leur texte se révélera être une histoire construite, cohérente, touchante, et bien ancrée dans la tradition de la littérature enfantine:

Un départ, plutôt une fuite, un voyage émaillé de rencontres, et un retour à la maison. Et dans tout cela, les symboles que l'on retrouve en littérature, tels que le feu et le repas.

C'est peut-être à ce stade que j'aimerais m'attarder quelque peu sur l'importance des livres lus aux enfants. Un moment de lecture, qui prit bien vite des allures de rituel, introduisait notre activité. Bien installés dans les coussins du coin-lecture, les enfants goûtaient ce moment avec délectation, y puisant sans doute le vocabulaire relativement riche utilisé dans leur histoire. Cette imprégnation régulière leur permit sans doute d'imaginer ce texte, si traditionnel dans sa forme, de trouver par la suite des moyens de le mettre en images, de partir sans trop de risques, sur le chemin périlleux pour eux de l'imaginaire. Bien sûr, on peut reconnaître certaines expressions, certains mots utilisés, mais les enfants ont su se les réapproprier afin d'en devenir les auteurs. Peut-être se sont-ils protégés contre eux-mêmes en évitant les dérives et les dessins trop fantasques....

A travers ce travail, ils ont je crois, redécouvert les livres et les histoires que je leur lisais, ils en ont pris certaines en si grande affection, ces moments de rencontres sont devenus si importants, qu'ils ne peuvent plus s'en passer et que, dès le mot fin écrit, nous avons dû imaginer une nouvelle activité de création et d'écriture qui puisse permettre de continuer notre rituel de lecture chaque semaine.

Sans la présence rassurante de Pierre Lapin, d'Ernest et Célestine, de Grand Ours et Petit Ours, et de tous leurs semblables, mes élèves auraient-ils pu se lancer dans cette aventure?.....

Adresse: M. Liardet, Ch. de la Poya, CH-1610 Oron-la-Ville

Leseanimation

Elisabeth Stuck

"Preiselbär" – ein neuer Kinderliteraturpreis

Am 9. Mai 1996 wurde in Bern zum ersten Mal der Kinderliteraturpreis "Preiselbär" vergeben. Die Besonderheit dieses mit 1000.- sFr. dotierten Preises besteht darin, dass zur Jury Erwachsene und eine ganze Schulklasse gehören.

Die Initiative für die Auszeichnung ging von der Berner Jugendschriften-Kommission aus. Die Ausschreibung, in der eine 3. Klasse zum Mitmachen eingeladen wurde, stiess im Kanton Bern auf reges Interesse, so dass schliesslich mit Losentscheid die Jury-Klasse bestimmt werden musste.

Eine aus mehreren Kommissionsmitgliedern bestehende Jury traf aus der Jahresproduktion 94/95 eine Vorauswahl von 5 Büchern. Diese Vorauswahl wurde im Herbst 1995 der Jury-Klasse übergeben. Die Schülerinnen und Schüler machten sich nun zusammen mit ihrer Lehrerin an die Arbeit. Nach eingehender Auseinandersetzung mit den 5 Büchern wählten die Kinder schliesslich den Titel "Die Entführung oder Emil kehrt zurück" von Simone Klages.

An der Feier zur Preisverleihung wurde deutlich, wie variationsreich die Schülerinnen und Schüler an den Text herangegangen waren. Sie überreichten Simone Klages Bilder, die sie zum Roman gestaltet hatten, sie spielten einige Theaterszenen zum Geschehen im Buch und lasen eine mögliche Fortsetzungsgeschichte vor. Dass Simone Klages in ihrer Lesung anschliessend ihre kürzlich im "Bunten Hund" abgedruckte Fortsetzungsgeschichte vorlas, war ein stimmiger Zufall.

Auszeichnungen im Kinderbuchbereich gibt es bekanntlich viele, und es gilt auch die kritischen Stimmen zu beachten, die vor einem allzu eifrigen Auszeichnen warnen. Diese neue Auszeichnung unterscheidet sich von den anderen Auswahlverfahren dadurch, dass der Prozess, wie eine Klasse mit den Büchern umgeht, im Zentrum steht. Da gewisse Teile dieses Prozesses an der Preisfeier auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich waren, übernimmt die Vergabe des Literaturpreises "Preiselbär" auch die Funktion, Anregungen zum Lesen in der Schule zu bieten. Mit einem ausführlichen Bericht in der von der Berner Jugendschriften-Kommission herausgegebenen Zeitschrift "Bücherbär" werden die Adressaten (hauptsächlich Schulen und Bibliotheken) auf diese Möglichkeiten von Lese-Erfahrungen aufmerksam gemacht.

Last not least waren die beteiligten Schülerinnen und Schüler stolz darauf, dass sie die Preisträgerin hatten auswählen dürfen. Die aus einer ländlichen Schule in den Voralpen stammenden Kinder und die in Hamburg lebende Autorin erhielten durch den Text und die Bilder in Simone Klages Kinderroman "Die Entführung oder Emil kehrt zurück" eine Möglichkeit zur kulturellen Begegnung.

Der nächste "Preiselbär" ist schon in Vorbereitung. Für die Verleihung der Auszeichnung 1997 wird eine 8. Klasse als Schülerjury zuständig sein.

Dr. Elisabeth Stuck, Universität Bern, Sekundarlehramt, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern

Dominique Thomi Baker, Emmanuelle Pelot

Lire ou vivre ou lire et vivre

En grandissant, qu'on soit enfant, adolescent-e ou adulte, il arrive qu'on découvre des sentiments, des émotions nouvelles qu'on ne sait pas nommer. Parfois une intuition nous souffle le mot juste, parfois nous tentons d'expliquer ce sentiment, mais les mots nous manquent. C'est alors qu'un livre peut nous venir en aide. Un récit tout à coup nous offre un personnage auquel nous identifier, un sentiment miroir du nôtre, et nous permet d'enfin nommer cette émotion nouvelle. Dès lors nous pouvons la communiquer plus facilement et, peut-être, entrer en relation intime avec d'autres personnes.

Ces nouveaux sentiments sont parfois gais, heureux mais souvent tristes, douloureux. Ne pas pouvoir les partager génère une grande solitude. Le passage par le livre peut offrir une sortie de cette solitude en trois étapes :

1. Reconnaissance: "Ah! c'est cela que je sens, ce malaise – ou cette joie – c'est exactement cela!" Soulagement de voir décrites nos émotions, nos comportements et de les voir mis en mots.

2. Identification: "Quelqu'un d'autre que moi vit aussi cela." Peu importe alors qu'on soit capable, selon son âge ou sa culture, d'extrapoler un-e auteur-e à tout personnage ou qu'on imagine le personnage comme une personne réelle, ce qui compte c'est que la solitude n'est plus si lourde puisqu'on n'est plus seule au monde à ressentir ce malaise – ou cette joie.

3. Partage: "C'est comme ça que je vis, que je me sens et j'ai envie d'en parler." De la qualité de la personne avec qui nous partageons nos sentiments dépendra la sortie de la solitude. Que cette personne accueille notre sentiment sans jugement, comme étant l'expression d'une étape de maturation, et le partage peut avoir lieu. Qu'au contraire, elle ne nous entende pas et la solitude s'en trouvera renforcée.

Si tout se passe bien, que la personne choisie pour le partage est adéquate, tant mieux, le processus est engagé et pourra se poursuivre. Dans le cas contraire, quelle force faudra-t-il pour essayer de s'ouvrir à d'autres personnes ? Cela pourrait expliquer qu'il existe des boulimiques de lecture pour qui le livre est une drogue permettant l'illusion de la non-solitude et, peut-être, de la non-souffrance.

Je ne sais pas si certains livres sont plus aptes que d'autres à ce rôle de révélateur, mais je sais que certains sentiments, certaines émotions sont plus lourdes à porter en solitaire. Pour essayer d'être médiatrices, de faire au mieux notre travail d'intermédiaires, nous avons eu envie, Emmanuelle Pelot et moi-même, de présenter quelques livres dans le cadre d'un cours donné à l'Université populaire neuchâteloise. Ces quatre livres nous ont aidées, interrogées, interpellées, à un moment ou à un autre de notre vie. Cet article est le fruit de notre réflexion, tant solitaire que partagée.

Dans le premier de ces livres, Yakouba (Thierry Dedieu, Seuil jeunesse 1994), le héros est placé dans une situation extrême de solitude et de choix de vie. Il doit, en une nuit, décider de risquer, ou non, de perdre l'amour et l'estime des siens pour être en accord avec lui-même. Toute personne vivant cette situation déchirante sera heureuse de découvrir un personnage de cette trempe.

Dans le deuxième, Aura dans l'arène (Pilar Molina Llorente, Père Castor-Flammarion 1993/Castor poche junior), l'héroïne découvre, à travers le christianisme du premier siècle, d'autres valeurs que celles de la bourgeoisie de l'époque. Placée face au choix de mourir en martyre ou de sauver sa vie en reniant sa religion, c'est grâce à la confrontation avec ses ami-e-s chrétien-ne-s, qu'elle affinera et renforcera ses certitudes pour pouvoir suivre sa propre voix intérieure. Elle peut, par ses doutes et confrontations, par son honnêteté, aider à la construction de l'identité de ses lecteurs et lectrices.

Dans le troisième ouvrage, Le langage des poissons rouges (Zibby Oneal. Gallimard 1989/Page blanche), Carrie, l'héroïne, est envahie par des angoisses générées par son refus de grandir. C'est grâce à la confiance qu'elle accordera à deux personnes étrangères à sa famille, qu'elle pourra traverser ses angoisses et, par là-même, guérir. En dépassant sa peur de la folie, elle verra le monde avec des yeux nouveaux, elle ira à l'essentiel des choses de la vie, différent pour chacun-e de nous.

Dans le quatrième, Le passeur (Lois Lowry. L'Ecole des loisirs1995/Médium), le héros Jonas est placé par sa communauté dans une situation très douloureuse qu'il ne peut partager qu'avec une seule personne. Alors que dans les trois livres précédents, le choix à faire était un choix individuel, Jonas se trouve placé, lui, devant un choix collectif. Il sauvera toute sa communauté au risque de sa vie. Que choisirons-nous, nous lecteur et lectrice du Passeur ? De vivre notre vie de façon responsable dans un choix de tous les

instants ou laisserons-nous décider les autres, par passivité, par inconscience ?

Yakouba, Aura, Carrie et Jonas peuvent aider à sortir de la solitude, mais les prendre comme modèles ne simplifie pas forcément la vie, puisque ils font prendre conscience qu'à chaque instant il y a des choix à faire. Ces choix peuvent conduire à l'exclusion du groupe, familial ou autre, auquel on appartenait et c'est à chacun-e de décider de prendre ce risque pour être acteur ou actrice de sa vie, sachant que cette décision modifie profondément la personnalité et que les nouvelles relations qui se noueront seront plus profondes et plus authentiques.

Alice Krotky

Lesen im Park
Eine Ferienaktion, die Wiener Kindern Lust auf Lesen machen soll

Ein schöner Tag im Sommer. Um wild herumzutollen ist es eigentlich viel zu heiß: Im Schatten eines Baumes, ein Buch in der Hand, sich wegtragen lassen, mitten hinein in spannende Abenteuer, fremde, aufregende Welten! Für viele gehört das wohl zu den schönsten Ferienerinnerungen der Kindheit.

Die MitarbeiterInnen des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung (Wien) waren daher gleich mit Begeisterung dabei, als vor nunmehr 14 Jahren angeregt wurde, während der zweimonatigen Schulferien im Juli und August probeweise eine Lesestation für Kinder in einem großen Wiener Park - dem Kurpark Oberlaa - einzurichten. Modellversuche aus dem skandinavischen Raum, die sich dort gut bewährt hatten, waren der Anstoß für die Idee.

"Lesen im Park", das zur Gänze von der Stadt Wien finanziert und vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung organisiert und durchgeführt wird, begann sich zu etablieren.

Der Ausgangspunkt war denkbar einfach: Wie bzw. wo kann man Kinder, die um Büchereien und Buchhandlungen einen weiten Bogen machen und sich den Inhalt der Klassenlektüre lieber vom Banknachbarn erzählen lassen, als ihn selbst zu ergründen, das Lesen schmackhaft machen? Am besten da, wo sie sich ohnehin gerne aufhalten: auf dem Spielplatz, im Park. Dort auf Bücherstände, Schatztruhen und Wühlkisten voll beladen mit Büchern zu treffen und auf Bänken oder Polstern in der Wiese liegend schmökern zu können, hat zunächst einmal den Reiz des Neuen - und bewährt sich durch seine absolut zwangfreie, gemütliche Atmosphäre. Beim Entlehnen haben Bürokratismen wie Ausweise oder elterliche Unterschriften bei "Lesen im Park" nichts zu suchen, eine Karteikarte mit dem Namen des Lesers und den entlehnten Titeln genügt.

Im ersten Jahr seines Bestehens wurde "Lesen im Park" von Kindern und Eltern so positiv aufgenommen, daß 1982 eine weitere Station in einem großen Wiener Park – dem Donaupark - eröffnet werden konnte.

Mittlerweile haben Wiener Kinder an sechs verschiedenen Standorten Gelegenheit sich mit Ferienlektüre zu versorgen. Sie tun es eifrig: über 1o ooo Besucher konnten 1995 gezählt werden!

An besonders heißen Sommertagen sinken die Besucherzahlen in den Parks, die der Schwimmbäder steigen. Es lag daher nahe, in einem der größten und traditionsreichsten Wiener Sommerbäder ebenfalls eine Lesestation einzurichten. Es ist nicht zuletzt der guten Zusammenarbeit mit der Wiener Bäderverwaltung zu danken, daß dieser Versuch von Anfang an ein voller Erfolg war. Eltern begrüßen besonders, daß es mit Hilfe des attraktiven Buchangebots leichter gelingt, den Nachwuchs zumindest zeitweise vom kühlen Naß auf die Liegewiese zu bringen.

Der Freizeitcharakter der Aktion erhält durch die Einbindung ins "Wiener Ferienspiel" zusätzliche Unterstützung. Dabei handelt es sich um eine groß angelegte Veranstaltung der Stadt Wien, an der alle Wiener Pflichtschüler (1.– 8. Schulstufe) teilnehmen können. Ziel des Ferienspiels ist es, jenen Kindern, die die Ferien in der Stadt verbringen, ein sinnvolles und pädagogisch wertvolles Freizeitprogramm anzubieten, bei dem Spaß und Spiel im Vordergrund stehen.

Lesen gewinnt durch die Integration in den Spielbereich an Selbstverständlichkeit, Freizeitcharakter und Unterhaltungswert werden betont: Da greift auch ein Kind, das mit dem Lesen noch seine Schwierigkeiten hat oder es überhaupt erst lernt, lieber zum Buch. Kinder, in deren Familien der Umgang mit dem Buch nicht alltäglich ist, merken hier erstmals, daß Lesen mehr als ein Schulfach sein kann.

Die Praxis zeigt außerdem, daß viele Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache "Lesen im Park" gerne nutzen; so wird das Buch zum Kommunikationsmittel zwischen Kindern verschiedener Herkunftsländer, "miteinander lesen" kann "miteinander le-

ben" vorbereiten. Diesem Trend wird in vielerlei Hinsicht Rechnung getragen: An allen Stationen liegt neben deutschsprachiger Literatur – vom Bilderbuch bis hin zur Lektüre für junge Erwachsene – und zweisprachigem Lesematerial auch Literatur in serbokroatischer und türkischer Sprache auf.

Bei der Wahl der Standorte der mobilen Lesestationen geht das Institut bewußt an Plätze, wo auf Grund der Wohnsituation der Umgebung mit einer großen Zahl von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache gerechnet werden kann. Diese Entwicklung bringt es auch mit sich, daß an die BetreuerInnen einzelner Stationen immer höhere Anforderungen gestellt werden. Neben der rein bibliothekarischen Tätigkeit gewinnt die animative Komponente mehr und mehr an Bedeutung. Die Möglichkeiten, Kinder zum kreativen Umgang mit Literatur anzuregen, sind vielfältig und reichen vom einfachen Vorlesen bis hin zu spontanem Dramatisieren von Texten. Mal- und Zeichenaktionen lassen sich aus dem Programm von "Lesen im Park" gar nicht mehr wegdenken.

Lese- und Schreibspiele, die Kinder zu spielerischem Umgang mit Sprache ermuntern, erfreuen sich besonderer Beliebtheit. Die Ergebnisse zeugen von außerordentlicher Phantasie und Kreativität.

Das Rüstzeug für ihre Tätigkeit erhalten die MitarbeiterInnen an der Ferienaktion – StudentInnen und junge LehrerInnen – im Rahmen von Ausbildungsseminaren am Institut. Dabei zeigt sich, mit welch großem Engagement und Freude an dieser speziellen Form von Literaturvermittlung sie an die vielfältigen Aufgaben herangehen. Viele neue und innovative Ideen kommen direkt aus diesem Kreis.

Bei "Lesen im Park" stehen die jungen LeserInnen im Mittelpunkt. Für erwachsene Begleitpersonen liegt Informationsmaterial über die Bedeutung des Lesens im Erziehungsprozeß auf. Buchlisten mit empfehlenswerter Literatur für alle Altersstufen werden angeboten. Die Betreuer beraten gerne im Hinblick auf Leseerziehung und Buchauswahl.

"Lesen im Park" soll zur lebendigen Brücke hin zur Öffentlichen Bücherei werden. Darum erhalten die BesucherInnen eine Aufstellung mit Adressen aller Filialen der Wiener Städtischen Büchereien, so daß einmal geweckte Leseinteressen auch während des Schuljahres weiter gefördert werden können. Ein wichtiger Anspruch, den die MitarbeiterInnen an sich stellen, ist daher: Kindern zu vermitteln, daß da, wo es Bücher gibt auch immer Spaß, Unterhaltung und ein offenes Ohr für all ihre kleinen und großen Sorgen zu finden ist.

Die begeisterten Reaktionen der Kinder auf "Lesen im Park" zeigen, daß das Buch die Konkurrenz anderer Medien keineswegs zu scheuen braucht und Lesen nach wie vor einen hohen Stellenwert im Kanon der Freizeitangebote für Kinder hat.

Adresse: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien, Tel.: 505 03 59; fax: 505 03 59/17

Caroline Roeder

Raus aus der Kiste!

Ein literarischer Plakatwettbewerb in Berlin

Zweitausend Schülerinnen und Schüler malten um die Wette. Anlaß war eine Aktion zur Leseförderung in Berlin. LesArt, das Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur hatte anläßlich des siebzigjährigen Jubiläums des Kinderbuchklassikers »Kai aus der Kiste« von Wolf Durian einen Plakatwettbewerb ausgeschrieben. Teilnehmen konnten insgesamt siebzig Schulklassen - um dem runden Geburtstag gerecht zu werden. Und es meldeten sich wirklich siebzig zu dieser Aktion an! Bei »Kai aus der Kiste« geht es um eine Berliner Bande von Straßenjungen, die mit Witz und Einfallsreichtum einen Reklamewettbewerb gewinnen, den ein amerikanischer Schokoladenkönig ausgeschrieben hatte. Die Jungen treten gegen einen diplomierten Reklameagenten an: mit Erfolg.

Von LesArt erhielt jede Klasse fünf Exemplare des Buches, die der Erika Klopp Verlag zur Verfügung gestellt hatte. Um Folgendes ging es bei dem Wettbewerb: Die Klassen sollten das Buch lesen, sich einen literarischen Schauplatz aus dem Buch aussuchen und diesen in der Stadt suchen. Vorab ausgewählt wurden drei Orte, die eine zentrale Rolle in dem Text spielen. So der alte Nordbahnhof, in dem die »Bande der Schwarzen Hand« ihr Versteck hat, das Hotel Imperator, wo der Schokoladenkönig abgestiegen ist und Kai aus seiner Kiste steigt, sowie der Alexanderplatz – als ein großstädtisches Motiv – die Kinderbande steigt hier in die U-Bahn. Alle drei ausgewählten literarischen Schauplätze kann man heute noch in der Stadt finden.

»Übrigens«, sagte Mister Joe Allan, »Sie sollten nun auch etwas unternehmen, Herr Kubalski.«

»Aber wieso?« stotterte Kubalski. »Haben Sie denn meine Plakate nicht gesehen?«

»Wo?« Herr Kubalski führte den Schokoladenkönig schnell zur nächsten Plakatsäule. Dort blieb er wie versteinert stehen.

Zu einem der literarischen Schauplätze sollte nun ein Plakat in A0-Format angefertigt werden. Auf dem Plakat sollte der Schauplatz erkennbar sein und dessen Bezug zu dem Buch. Kein erneuter Reklamewettbewerb für das Buch beispielsweise stand also auf dem Programm, sondern eine Umsetzung der Lektüre in einen anderen künstlerischen Bereich. Gleichzeitig mußten sich alle Teilnehmer "schauplatzkundig" machen. Dieses Projekt vereint Lesen, Stadtgeschichtliches und Zeithistorie mit kreativen Arbeitsformen.

Vier Wochen nach der Anmeldung wurden die Plakate eingereicht und eine Jury (mit dem Illustrator Manfred Bofinger, der Verlegerin Juliane Hehn-Kynast und der Grafikerin Simone Fischer) wählte insgesamt 21 Plakate aus. Die sieben besten Plakate eines Schauplatzes wurden auf Großwerbetafeln an diesen Orten ausgestellt. Die Arbeiten waren zwei Wochen lang im U-Bahnhof Alexanderplatz, am Nordbahnhof und auf einer Litfaßsäule vor dem Hotel zusehen. Jede Schulklasse, die teilgenommen hatte, bekam als Dank für die Teilnahme am Tag der Plakathängung ein Kai-Kiste überreicht. Darin befand sich außer Kai-Schokolade noch für jedes Kind eine Kai-Mütze mit Aufdruck. Und ein Exemplar des Buches, mit dem eine Fortsetzungsaktion 1997 geplant ist: Lisa Tetzner »Die Kinder aus Nr. 67«. Dieses Buch wird im nächsten Jahr fünfzig Jahre alt. Eine neue Aufgabe und Aktion wird das Leseförderungsprojekt begleiten.

Das Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur LesArt arbeitet konzeptionell mit kreativen Umsetzungsformen von Literatur in andere Künste. In Projektwochen und Projekttagen arbeiten beispielsweise Kinder zusammen mit Künstlern an einem Buch. Schwerpunkt der Arbeit dieses Zentrums ist, diese künstlerische Arbeit zu fördern und Kinder wie Jugendliche zum Lesen anzuregen.

Nicht allein das Interesse bei der Ausschreibung der Kai-Aktion, sondern insbesondere die eingereichten Arbeiten zeigen, daß sich solche, wenn auch organisatorisch mühevolle und aufwendige Aktionen lohnen. Hoffentlich erlauben die finanziellen Möglichkeiten des Hauses für 1997 ein neues Projekt.

Eine Dokumentation (Schutzgebühr von DM 10.-) kann bestellt werden beim Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur, LesArt, Weinmeisterstraße 5, D-10178 Berlin, Tel. 030/ 282 97 47; Fax: 030/ 282 97 69

»Kai aus der Kiste« von Wolf Durian

Wolf Durian (1892 - 1969) war in den 20er Jahren Redakteur bei der Kinderzeitschrift *Der heitere Fridolin*. Dringend wurde eine neue, spannende Fortsetzungsgeschichte gesucht. Doch es fand sich keine. Durian bot darauf an, selbst eine zu schreiben. Die älteren Kollegen belächelten den jugendlichen Elan. Doch bereits nach den ersten Folgen häuften sich begeisterte Zuschriften. Die Geschichte wurde ein so grosser Erfolg, daß sie als Buch verlegt wurde. Durian veränderte für die Buchausgabe den Schokoladenkönig in einen Zigarettenkönig, das schien ihm "amerikanischer"... In der neu illustrierten Jubiläumsausgabe vom Erika Klopp Verlag wurde wieder die Schokoladen- und damit die Originalvariante aufgenommen.

Inhalt: In einer Kiste läßt sich Kai in das Hotelzimmer des amerikanischen Millionärs bringen, anders wäre er wohl kaum am Portier vorbeigekommen. Als die Kiste zu sprechen beginnt, öffnet sie Mr. Joe Allan van Brams verblüfft. Die Frechheit des Berliner Jungen überzeugt ihn, und er bietet ihm eine Wette an: wenn am nächsten Tag fünf Leute von Kai sprechen, darf er in den Wettbewerb um den Reklamekönig einsteigen. "Wetten?" sagte Kai sofort. Die Bande der schwarzen Hand wird auf den Plan gerufen: Berliner Straßenjungen, die mit Hilfsarbeiten versuchen über die Runden zu kommen oder ihre Eltern zu unterstützen. Als sie von der Wette hören, stürzen sie los und verbreiten mit schwarz angemalten Händen ihr Zeichen in der ganzen Stadt. Und am anderen Morgen sprechen mehr als fünf Personen von Kai. Die Wette ist gewonnen, und dazu tausend Dollar.

Aber jetzt geht der Wettbewerb gegen den diplomierten Werbeagenten Kubalski erst richtig los. Auch Detektiv Fliegenpfiff und die Polizei machen der Bande das Leben schwer. Mit Witz und Verstand, und ohne einen Pfennig Geld, treten sie gegen Kubalski an. Der Werbewettkampf eskaliert:

"Um ein Uhr wurde der Belagerungszustand verhängt. Die Zeitungen gaben Extrablätter heraus. Um zwei Uhr kamen große Plakate von der Staatsdruckerei und wurden überall von Polizisten angeklebt. Auf den Plakaten stand:

Bekanntmachung
Jede Reklame wird hiermit verboten.
Wer es dennoch tut, wird eingesperrt.
Raßler von Quassel
Stadtkommandant

Dennoch gewinnen Kai und seine Bande den Wettbewerb. In letzter Minute wird Kai Reklamekönig.

Iris Stauch

Cold World – Kalte Welt
Gewalt in amerikanischen Jugendromanen

Vom 8. März bis 14. April 1996 fand in der Internationalen Jugendbibliothek München eine Ausstellung zum Thema Gewalt in amerikanischen Jugendromanen statt: Cold World - Kalte Welt. Anders als bei vielen Buchausstellungen konnten wir von einer eigenen grösseren oder unmittelbaren Beziehung der Schüler zum Thema ausgehen: Gewalt gehört auch zu ihrer eigenen Wirklichkeit und ereignet sich in ihrer Umgebung. Dies wollten wir nutzen, um ihre Aufmerksamkeit für die Gestaltung ihnen bekannter Vorgänge und Situationen in der Literatur zu wecken und das Erlebnis solcher Lektüre über die Ausstellung anzuregen.

Die jugendlichen Besucher dieser 5wöchigen Ausstellung erhielten zunächst einen Überblick über die Bücher, dabei wurden einzelne Titel mit knappen Leseauszügen vorgestellt. Anschliessend konnten die Schüler in verschiedenen Formen ihre Positionen und Fragen zum Thema Gewalt und seiner literarischen Gestaltung äussern und umsetzen.
– Gespräche über Gewalt in literarischer Darstellung anhand ausgewählter Titel, wie "The Outsiders", "Der Schokoladenkrieg". Vorbereitet und geführt wurden diese Gespräche von Mitarbeitern der Bibliothek, z.T. auch in englisch. Dauer der Gespräche mit den 14- bis 16jährigen etwa 45 Minuten.
– Diskussion mit einem Jugendbuch-Verleger: Klaus Humann, Programmleiter der "Fischer Schatzinsel", in der die Taschenbuchausgabe des "Schokoladenkrieg" gerade erschienen ist, erläutert die Verlagsentscheidung für dieses Buch bis hin zu gestalterischen Überlegungen. Er geht auch auf die abweisende Reaktion deutscher Kritiker gegenüber diesem Buch ein, das Gewalt krass darstellt und den Widerstand dagegen sinnlos erscheinen lässt. An diesem Punkt äussern die Jugendlichen generelle Meinungen zu Jugendbüchern, die sie zu pädagogisch oder verharmlosend finden. Die pädagogischen Absichten von Autoren und Verlagen seien gerade bei diesem Thema sehr auffällig.
– Filmgespräch: Ein Vergleich zwischen dem Buch und seiner Verfilmung anhand von "Die Outsider". Im Gespräch geht es um die verschiedenen Mittel von Buch und Film, denselben Stoff, Szenen, Figuren usw. darzustellen. Die Jugendlichen empfinden die Buchversion als eindringlicher, sie bringe ihnen die Personen, ihren persönlichen Hintergrund und ihr Verhalten näher.
– Gestaltung von Schutzumschlägen: Beim Thema Gewalt kommt dem Äusseren des Buches, seiner Titelabbildung besondere Bedeutung zu, um die Aufmerksamkeit der Leser zu gewinnen. Die jugendlichen Schüler entwarfen zu Büchern, deren optische Aufmachung sie nicht interessant oder passend fanden, eigene Versionen von Schutzumschlägen bzw. Titelbildern. Ein Teil dieser Arbeiten wird im Rahmen einer Ausstellung in der Wehrgang Galerie mit anderen "BücherBildern von Kindern", die 1996 in der Internationalen Jugendbibliothek entstanden, gezeigt.
– Grossstadtvisionen: Angeregt von einem New-York-Bild von Andy Warhol verarbeiten die Schüler in einer Gemeinschaftsarbeit ihre Eindrücke und Vorstellungen von dem Leben in einer Grossstadt.

Bereits in der Vorbereitung zur Ausstellung konnten aktive Lehrer für die Mitwirkung gewonnen werden: 15- und 16-jährige Schüler eines Gymnasiums gestalteten ein grosses Bild einer Grossstadt, andere erstellten eine Klang- und Geräuschcollage, die mit dem Thema verbundene Assoziationen herstellen sollte. Schüler eines Literatur-Leistungskurses stellten selbstgeschriebene Gedichte und kurze Prosastücke an einer Pinnwand aus, die in ihrer Beschäftigung mit dem Thema Gewalt, aus eigenen Erfahrungen heraus entstanden waren. Eine Schülerin wirkte an der Eröffnung der Ausstellung in Form von book talks mit: Sie stellte den Gästen ein in der Ausstellung vertretenes Buch vor, schilderte ihre Leseeindrücke und warb eindringlich dafür, es zu lesen.

Katalog und weitere Informationen: Internationale Jugendbibliothek, Schloss Blutenburg, D-81247 München. Tel. 089/89 12 11 - 0, Telefax 089/8 11 75 53

Lesen und Schreiben für Erwachsene

Patrick Minder
Eine Rekrutenschule für funktionale Analphabeten

Das Schweizerische Koordinationskomitee zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus (Nationale schweizerische UNESCO-Kommission) hat unter der Bezeichnung "Alpha 95" einen Wettbewerb für Projekte durchgeführt, welche die berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen (15-25 Jahre alt) mit Lese- und Schreibproblemen fördern. Insgesamt wurden sieben Projekte eingereicht. Den ersten Preis hat die Jury, zusammengesetzt aus Vertretern und Vertreterinnen verschiedener Institutionen (BIGA, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Universität Genf, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene) dem Projekt "Eine Rekrutenschule für funktionale Analphabeten" verliehen. Das Projekt wurde im Auftrag des Psychologisch-Pädagogischen Dienstes (PPD) der Gruppe für Ausbildung der Schweizer Armee von Patrick Minder verfasst. Minder war im Sommer 1994/ Frühling 1995 für die schulische Nachhilfe in den Rekrutenschulen verantwortlich. Er beabsichtigt, den Rekruten, die Mühe haben im Lesen und Schreiben, entsprechende Kurse anzubieten. Vorgesehen ist die Etablierung von vier Zentren, die über das ganze Schweizer Territorium verteilt sind.

Das Projekt PPD des Stabes der Gruppe für Ausbildung im EMD will einem Bedürfnis entsprechen, welches sich seit einiger Zeit in den Rekrutenschulen unserer Armee abzeichnet.

Der PPD steht auf den meisten Waffenplätzen unserer Armee denjenigen Rekruten zur Verfügung, welche von diesem Angebot Gebrauch machen wollen oder von ihren Vorgesetzten diesem Dienst zugewiesen werden.

Diese Hilfestellung steht selbstredend auch weiblichen Rekruten zur Verfügung, obgleich deren Dienstleistung kürzer ist.

Die Zentralstelle für Soldatenfürsorge des Bundesamtes für Adjutantur unterstützt gezielt Angehörige der Armee im Bereich der Fürsorge. Dazu gehört auch die Stellensuche, um zu verhindern, dass im Gefolge von Militärdienst anschliessend Arbeitslosigkeit eintritt.

Bestärkt durch erste Erfahrungen in Rekrutenschulen des Sommers 1994 und des Frühlings 1995 wird der PPD geeignete Offiziere aus seinen Reihen (vorzugsweise Pädagogen) gezielt ausbilden. Diese Offiziere werden an vier Standorten (auf Waffenplätzen) entsprechende Kurse für funktionale Analphabeten unter den Rekruten abhalten. In einem ersten Schritt wird es sich dabei um die Waffenplätze Genf, Payerne, St-Maurice und Freiburg handeln. Zu einem späteren Zeitpunkt wird das Projekt bedarfsgemäss ausgeweitet werden.

Dank der Möglichkeit zur Nutzung der bestehenden Infrastruktur der Armee können die Kosten maximal niedrig gehalten werden. Zudem kann auf bestehendes Unterrichtsmaterial der Streitkräfte Frankreichs zurückgegriffen werden.

Die Dauer der RS von 15 Wochen erlaubt keine abschliessende Schulung in diesem Bereich. Interessierte Rekruten werden indessen im Hinblick auf die Zeit nach der RS an analoge zivile Institutionen weiter vermittelt. Diesbezüglich wird mit der "Association Lire et Ecrire" zusammengearbeitet.

Ablauf der Kurse

– Didaktisches: Der PPD wird geeignetes Unterrichtsmaterial der französischen Streitkräfte adaptieren. Der Unterricht wird speziell auf die praktischen Bedürfnisse des Gebrauchs der Muttersprache im Alltag ausgerichtet sein. Zusätzlich sollen die praktischen Seiten des Lesens und Schreibens im Rahmen der militärischen Ausbildung geschult werden.
– Dauer: 4 Stunden wöchentlich, vorzugsweise Freitag abends, um den Ablauf der regulären Ausbildung in der RS möglichst nicht zu beeinträchtigen.
– Klassengrösse: maximal 6 Personen pro Klasse, mit individueller Anpassung des Stoffes an die persönlichen Bedürfnisse des einzelnen Rekruten.
– Verhältnis Lehrer/Schüler: basierend auf gegenseitigem Vertrauen, Grundlage und Motor der Motivation.
– Zeitpunkt des Projekts: ab RS des Sommers 1996.
(Quelle: Information Bildungsforschung Aarau)

Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Flüchtlingsdienst Zürich
«Wenn ich ein Vogel wäre, könnte ich ohne Ausweis fliegen»
Evaluation der Alphabetisierungs-, Deutsch- und Sozialinformationskurse für kurdische und türkische Frauen

«Wenn ich ein Vogel wäre, könnte ich ohne Ausweis fliegen» – so heisst der Titel eines Kalenders, der im Rahmen einer Evaluation entstand, die das SAH in zwei Kursen (kurdische Alphabetisierung; Deutsch und Sozialinformation) durchführen liess. Der Kalender enthält Fotos und Texte der Kursteilnehmerinnen.

Durch das Fotografieren sollte den kurdischen und türkischen Frauen die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst in ihrem Umfeld darzustellen und ihre Situation in der Schweiz trotz Sprachschwierigkeiten mitteilen zu können.

Das Ergebnis ist beeindruckend. Die Vielfältigkeit und Aussagekraft der Fotografien und der von den Frauen ergänzten Texte erlauben einen lebendigen Einblick in das Leben von Kurdinnen und Türkinnen und zeigen, wie sie sich in diesem Land wahrnehmen und ihren Raum mit persönlichen Erfahrungen und ihrem kulturellen Hintergrund gestalten. Die Bilder und Texte ermöglichen der Betrachterin eine andere Sicht auf die Schweiz.

Diese andere Sicht löste - umgekehrt - bei den Evaluatorinnen Gedanken und Assoziationen aus, die in den «Antworttexten» festgehalten sind.

Der so entstandene Dialog zu verschiedenen Sichtweisen auf alltägliche Bilder und Situationen der Schweiz liegt nun – abgerundet durch die Grafik von Viviane Wälchli – als fertiger Kalender vor und soll einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden.

«Wenn ich ein Vogel wäre, könnte ich ohne Ausweis fliegen». Kalender zur Evaluation der Alphabetisierungs-, Deutsch- und Sozialinformationskurse für kurdische und türkische Frauen vom Schweizerischen ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Zürich 1996, 12 Blatt, Spiralbindung, Fr. 15.-
In Vorbereitung: Partizipative Evaluation der Alphabetisierungs-, Deutsch- und Sozialinformationskurse für kurdische und türkische Frauen vom Schweizerischen ArbeiterInnenhilfswerk. Konzept und Text: Corinne Wacker in Zusammenarbeit mit Catja Loepfe, Annette Marti und Nadja Ottiger, 144 Seiten, br. Hrsg. Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH. Zürich (erscheint im August 1996). - Lehrmittel «Alphabetisierung von kurdischen Frauen». Hrsg. Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH. Konzept und Text: Dorothea Keist, Zürich 1996, ca. 150 Seiten, Ordner (erscheint im August 1996).
Informationen zu den Publikationen und Vertrieb bei: Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Flüchtlingsdienst Zürich, Brauerstrasse 4, Postfach 3113, CH-8026 Zürich, Tel. 01/241 82 51, Fax 01/241 82 04.

Monica Prodon
POLIVREGLOTTE
Une nouvelle bibliothèque interculturelle

Depuis plusieurs mois, une collaboration s'est installée entre l'association Globlivres à Renens et l'association Appartenances à Lausanne. Il apparaissait essentiel de créer une bibliothèque interculturelle à Lausanne afin de
– s'approcher des usagers,
– bénéficier de l'expérience de Globlivres, qui prouve depuis sept années la nécessité d'une telle activité,
– bénéficier de l'expérience d'Appartenances, dont les divers projets s'inscrivent dans la création d'une bibliothèque de ce type.

En 1988, Globlivres-Renens débutait l'expérience d'une bibliothèque interculturelle. De 1'550 livres et 1'200 prêts en 1989, elle totalise en 1995 près de 8'250 ouvrages pour 7'200 prêts.

Cette expansion ne fait que démontrer le besoin présent, la nécessité et le droit des communautés migrantes d'accéder à leur culture. De plus, on compte un grand nombre de personnes de langue française fréquentant régulièrement la bibliothèque.

Parmi les lecteurs, on rencontre aussi bien des adultes (plus de 500 sur 1'500), des familles, des enfants seuls ou en petit groupe, des adolescents, des personnes apprenant une langue (français ou autre), aussi bien que des personnes récemment arrivées en Suisse ou recherchant un nouveau contact avec leur langue maternelle, des classes scolaires ordinaires et des classes d'accueil.

La bibliothèque interculturelle de Renens a également pour objectif de partager son expérience, pour être plus proche de la population. Pour ce faire, elle propose un prêt de livres échangeables avec d'autres bibliothèques communales ou scolaires, offre un service par correspondance aux classes d'écoles et participe à la mise sur pied de bibliothèques semblables, comme celles de Bâle, Genève, Neuchâtel, Thoune et Zurich.

C'est dans ce cadre qu'est née la collaboration avec Appartenances. Cette dernière touche en effet un grand nombre de communautés migrantes établies à Lausanne ainsi qu'aux environs. Soucieuse de proposer différents projets favorisant la qualité de vie et l'intégration des migrants, Appartenances sentit la nécessité et l'utilité de créer une bibliothèque interculturelle dans ses locaux à Lausanne.

"Appartenances" est une association pluriculturelle, créée en octobre 1992, dont le double objectif est :
– favoriser l'autonomie et la qualité de vie des migrant(e)s, requérant(e)s d'asile, réfugié(e)s, travailleurs(euses), immigré(e)s, etc. par la découverte et l'utilisation de leurs propres ressources;
– promouvoir la rencontre entre migrants et société d'accueil.

Appartenances et Globlivres défendent surtout une même approche. Le lien entre ces deux regards, social et culturel, se traduit par la volonté de donner l'occasion aux gens non seulement de recevoir, mais surtout de mettre en valeur et partager leurs connaissances et leurs motivations.

Depuis septembre 95, divers collaborateurs de Globlivres et d'Appartenances travaillent activement à la mise sur pied de Polivreglotte, bibliothèque interculturelle à Lausanne.

Polivreglotte a ouvert ses portes le 22 septembre 95 à Appartenances, Rue des Terreaux 10 à Lausanne. Elle propose actuellement l'horaire d'ouverture suivant : le lundi et vendredi de 16h à 19h et fonctionne également sur rendez-vous.

Renseignements: Monica Prodon,
GLOBLIVRES: rue Neuve 4 bis,
CH-1020 Renens,
tél. & Fax 021-635 02 36

Beiträge

Christine Schuppli

Einfach so

Lesenlernen und Sinnentnahme

Irgend wann lernt jedes Kind gehen. Aufrecht. Und dann lernt das Kind sprechen. Einfach so. Es sagt nie, gehen ist langweilig. Es sagt nie, sprechen ist langweilig. Nach dem Kindergarten kommt das Kind in die Schule. Was es früher aus eigenem Antrieb wollte, muss es von nun an: Lernen. Oft höre ich Kinder sagen: In der Schule ist es langweilig.

Dieses eine Wort hat es mit Sicherheit in der Schule gelernt, mit all seinen rationalen und emotionalen Konsequenzen. Jetzt bestimmt die Lehrerin, was es lernen muss, und vor allem, wie und wann es lernen muss. Interessen werden nicht mehr zugelassen, sondern fortan ist jeder Schritt vorprogrammiert...

Jedes Kind steckt voller Fragen. Anstatt diese Fragen zu beantworten versuchen, stellt die Schule unsinnige Fragen. Die Kinder sollen Antworten geben, und zwar die richtigen. Sie verstummen, weil sie selten oder nie die richtige Antwort kennen. Die Lehrerin aber kennt die richtige Antwort. Und deshalb ist es langweilig.

Wie ist es aber in der Schule, wenn Kinder Fragen stellen?

Ich versuche im Folgenden zu schildern, wie Kinder lernen, ausgehend von ihren Interessen und ihren Fragen. (Leider fühle ich mich als Lehrerin nicht so frei, abzuwarten, bis jedes Kind die Frage stellt; ich serviere ein Angebot von Lernstoff und provoziere so die Fragen. Dies beinhaltet einen Gleichschritt, welcher unterstützt wird von unserem Einklassensystem - alle Kinder sollen miteinander schreiben lernen.)

Alle Kinder kommen in die Schule und wollen lesen lernen. Wie sie das lernen, ist sehr individuell. Ich gebe ihnen eine Buchstabentabelle – und los geht es. Nicht bei allen. Ein Mädchen kann bereits lesen und schreiben. Im Kindergarten sah sie die Liste aller Kinder, fragte nach den Namen und lernte so die Buchstaben. Sie schrieb – und plötzlich konnte sie lesen.

Ein anderes Mädchen hörte von ihrer Mutter viele Gutenachtgeschichten. Sie wollte die Buchstaben kennenlernen. Die Mutter zeigte ihr die Buchstaben und ihren Laut – im Kindergarten begann sie zu schreiben.

Ein Knabe sieht sich die Buchstabentabelle an – sagt die Buchstaben (Laute). Er fragt mich, was soll ich schreiben?

"Was willst du denn schreiben?"

"Ich weiss nicht!"

Er geht wieder an seinen Platz und schreibt zu einem Bild auf der Buchstabentabelle den Namen. Interessanterweise handelt es sich um das Ch, und er schreibt zum Bild des Chinesen JAPAN.

Andere Kinder schreiben MAMA oder PAPA, wieder andere beginnen einen Brief zu schreiben, andere Kinder schreiben Gegenstände an und wieder andere zeichnen einfach Buchstaben.

Was kann meine Arbeit sein, ausser für die Kinder da zu sein und Fragen zu beantworten? Es gibt nicht eine Frage, sondern wahrscheinlich genau so viele verschiedene, wie die Kinder verschieden sind. Um schreiben zu wollen, braucht es eine Aussage machen zu wollen oder zu können – und es braucht jemanden, den das Geschriebene interessiert, der es liest, antwortet, fragt, wieder schreibt. Genau so ist es mit dem Lesen. Lesen ist nicht an sich gut und spannend. Lesen ist auch nicht vorlesen. Lesen ist, wenn ich einem Wort, einem Satz einen Sinn entnehmen kann.

Es mag sie geben, die Augenblicke, die deckend sind für alle Gemüter in einer Klasse, zum Beispiel wenn das Wort PAUSE an der Wandtafel steht.

(Wobei auch die Pause nicht allen zur gleichen Zeit gelegen kommt!)

Aber den Sinn können alle Knaben und Mädchen in einer ersten Klasse schon nach wenigen Schulwochen dem Wort entnehmen, also können sie alle schon lesen.

Aufgrund dieser Erfahrung heisst es, den Kindern Lesestoff zu geben, den sie lesen wollen - weil sie verstehen wollen - weil es sie angeht.

So einfach wie mit der Pause wird es selten mehr sein für alle:

Vielleicht ein Grund dafür, dass in der Schule oft so sinnleeres Zeug gelesen werden muss, weil es für alle gleich unverständlich ist, was eigentlich MI und MO und MALI und MULI sein könnten, ausser aneinandergereihte Buchstaben - und da vergehen dann allen die Fragen.

Gehen wir wieder davon aus, dass alle Kinder lesen wollen.

Sehen wir einmal grosszügig davon ab, dass vor allem und zuerst alle Mütter und Väter und Lehrer und Lehrerinnen wollen, dass das Kind lesen lernt und liest.

Wie vergnüglich kann doch das sein zuzuschauen, was welches Kind interessiert und was eben nicht.

Da gibt es die Kinder, welche zuerst und immer wieder alle Namen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler lesen, andere vor allem die Zettelchen auf dem Pult der Lehrerin, wieder andere lesen Bilder, andere lesen immer wieder den gleichen Satz, andere schreiben und lesen ihr Geschriebenes – und andere wollen sie schon, die Bücher.

Ich gehe davon aus, dass jedes Kind gerne liest. Kein Kind wählt einen Text, bei dem es nichts versteht. Kinder mit leeren Blicken in dicke Bücher tun das nicht für sich. Kinder wollen verstehen. Deshalb ist es meine Arbeit, sie immer dahin zu führen, wo der Sinn liegt. Niemand soll mir zu liebe ein Buch lesen. Dafür lese ich viel zu gerne. Damit alle mir zu liebe gute Bücher kennen, lese ich viel vor. Und damit es für alle etwas zu lesen hat, liegen in meinem Schulzimmer Bücher und Comics und Broschüren und Hefte und Zettel. Und, ich schreibe den Kindern, und sie schreiben mir. Wir lesen voneinander.

Wenn ein Kind erst einmal gehen gelernt hat, legen wir ihm auch keinen Pflock in den Weg, um zu schauen, ob es wirklich gehen kann oder stürzen wird. Beim Lesen aber verlieren wir wieder das Vertrauen. Anstatt Lesefortschritte durch sinnvolle Inhalte zu überprüfen, legen wir dem Kind Stolpertexte vor – es wird stürzen, es wird auch bald sagen, lesen ist anstrengend und langweilig.

Nach 30 Schulwochen kann ein Kind lesen:

Geh zum Kasten hinten im Schulzimmer.

Öffne die Kastentüre.

Auf dem untersten Tablar steht ein Papiersack.

Du kannst diesen Sack öffnen und dir ein Gipfeli aus dem Sack nehmen.

Kein Kind hat den Sinn nicht entnommen, und kein Kind fand es langweilig.

Halt, das stimmt nicht ganz: Ein Kind schaute den Text an, sagte, ich hab's gelesen, und ging an seinen Platz. Etwas später rief ich dieses Kind nochmals zu mir.

"Willst du es nicht lesen?"

"Ich hab's ja schon gelesen!"

"Hast du's verstanden?"

"Ja."

Da war ich sicher, dass dies nicht wahr sein konnte. Ich forderte das Kind auf, den Text zu lesen und mir Fragen zu stellen. So kam auch dieses Kind zu seinem Gipfeli. Vielleicht wird man mir entgegenhalten, ja, wenns ums Essen geht... Nein, es geht um den Sinn, welcher in der Schule oft fehlt. Ein anderes Lesebeispiel: An der Wandtafel steht KAMERA. Zwei Kinder versuchen, das Wort zu lesen und sagen: "KAMEERA... das verstehen wir nicht, was ist das ?" Ich schreibe unter dieses Wort MIKROFON. Sie lesen.

"Aha, dann muss das oben KAMERA heissen!"

Die Kinder Fragen stellen lassen, heisst, ihre Interessen ernst nehmen. Die Interessen sind nicht bei allen gleich angeregt. Also ist es die Aufgabe der Schule, den Bildungsballast abzuwerfen und Interessen zu suchen, zu fördern, zu entdecken, anzuregen und freizulegen. Und da ist es dann an mir, Fragen zu stellen.

Herausfinden, was ein Kind interessiert. Bücher zu finden, die Kinder gerne lesen, nicht ich. Und es gibt Kinder in meiner Klasse, die zu volle Köpfe oder Bäuche oder beides haben, die lesen selten freiwillig, die zeichnen und schreiben, aber sie können lesen, und sie wissen, was sie gerne lesen oder lesen würden:

...am liebsten ein Wort pro Seite unten am Bild
...am liebsten Fragen, ein Buch, das mit mir spricht
...am liebsten Tierlexika
...am liebsten Comics
...am liebsten Hexenbücher
...am liebsten meine eigenen Bücher
...

Wichtig ist, dass jedes Kind weiss, dass lesen nicht Buchstaben übers Auge verschlucken heisst, sondern verstehen. Wenn es immer fragen darf, wird es nie einen Text nicht verstehen. Und vielleicht, wenn die Kinder immer fragen würden, müssten wir uns mehr Gedanken über die Texte machen, welche Kinder in der Schule lesen müssen. Leider verlernen die Kinder in der Schule oft das Fragen und somit das Denken. Aus einfach wird kompliziert und aus direkt indirekt. Es überkommt mich ein ganz sonderbares Gefühl, wenn ich Schülerinnen und Schüler in 6. Klassen über Dreisätze nachdenken höre. Zugrunde liegt fast jeder Dreisatzrechnung eine alltägliche Beobachtung. Gerade diese blieb während den ersten 6 Schuljahren irgendwo auf der Zeitachse liegen.

Nur so ist es zu erklären, weshalb nicht jeder oder jedem sofort klar ist, wer länger an einer Arbeit hat, 2 Arbeiter oder 5 Arbeiter. Aber eben, es geht nicht ums Verstehen, es geht um Lösungen, um vorgegebene Lösungswege, um abstrakte Darstellungen und Wortgebungen: Ist das ein direkter oder indirekter Dreisatz, wo gehen die Pfeile durch, geht es auf....

Verloren die einfachsten Zusammenhänge zwischen viel und wenig, Spontaneität weicht, Angst hemmt das Denken...

Wenn das Lesen als Verstehen von Inhalten nicht gefragt ist, sondern Lösungswege vorbestimmt und abgefragt werden, dann ist das Leben aus der Schule verbannt und somit auch das Denken. Deshalb ist wohl einer der häufigsten LehrerInnensätze: Das ist doch ganz einfach, das macht man eben so.

Wer mag denn da noch Fragen stellen?

Die Verfasserin ist Primarlehrerin und beteiligt am Schulversuch "Lernen auf eigenen Wegen".
Adresse: Christine Schuppli, Quellenstr. 5, CH-8005 Zürich

*Bruno Meier **

Ich musste meinen Zustand verstecken und fühlte mich von der Gesellschaft missverstanden

Der folgende Brief erreichte den Vorstand des Verbandes Dyslexie Schweiz (VDS) vor einigen Monaten. Er zeigt in exemplarischer Weise den Leidensweg eines erwachsenen Legasthenikers, dem die Möglichkeit einer konsequenten Therapie im Kindesalter verweigert wurde. Bruno Meier ist heute 36 Jahre alt.

Als ich ins Kindergartenalter kam, wurde ich zu diversen Abklärungen geschickt. Nach diesen Abklärungen sagten mir meine Eltern, die zu dieser Zeit in Scheidung lebten, ich sei geistig zurückgeblieben und könnte deshalb keine reguläre Schule besuchen und müsse in ein Heim, zur Sonderschule. Ich konnte das zu diesem Zeitpunkt alles nicht verstehen.

So besuchte ich diese Schule, aber bemerkte schon bald, dass ich zu wenig gefordert war, aber auch, dass mir das Schreiben sehr viel Schwierigkeiten bereitete.

So kam es dann etwa in der 2. Klasse zu einem Gespräch mit meinem Lehrer und der Heimleitung.

Der Lehrer meinte, ich sei zu intelligent für diese Schule, nur im Schreiben und Lesen sehe er schwerwiegende Rückstände. Das sollte man abklären - danach sehe er kein Problem, mich in die Realschule zu schicken.

Demzufolge wurden die Abklärungen in die Wege geleitet und auch durchgeführt.

Mir wurde dann später gesagt: Im Prinzip wäre es möglich die Schule zu wechseln, aber da es ein grosser Aufwand wäre für die zusätzliche Therapie, die ich da in Anspruch nehmen müsste und das mit Kosten verbunden wäre, die mein Vater nicht bereit war zu übernehmen, komme dieser Wechsel nicht

in Frage. Sie gäben jedoch ihr Bestes, mich gut zu schulen und auch diese Schreibschwierigkeiten zu korrigieren.

Ich wurde daraufhin zwar etwas mehr gefördert und man gab mir auch kurze Zeit extra Unterricht im Schreiben und Lesen, aber schon bald mal hiess es, man könne bei mir leider nicht mehr viel ändern, und der Schüler hätte auch keinen Willen zum Lernen. So machte ich halt in den Diktaten weiterhin viele Fehler und es wurde mir nur immerzu gesagt: "Wenn du den Willen hättest, könntest du es!"

Nach der Schule mussten wir noch 2 Werkjahre machen, um uns auf das Berufsleben vorzubereiten. Ich freute mich schon riesig darauf, einen Beruf zu erlernen. So musste ich auch zum Berufsberater, der mir unterbreitete, dass er für mich zur Zeit keine Möglichkeit sehe für eine Berufslehre.

Da ich aber nicht mehr weiter in diesem Heim bleiben konnte, entschloss sich mein Vater, mich ins nächste Heim abzuschieben. Er sagte, es sei nur zu meinem Besten mich in das Arbeitsheim zu verlegen. Somit seien mir alle Möglichkeiten gegeben mich beruflich orientieren zu können. Nach einem Jahr in diesem Heim fand dann ein Erzieher, es wäre doch an der Zeit, dass ich eine Ausbildung anfangen würde, und er setze alles daran, um für mich eine geeignete Lehrstelle zu finden.

Mein grosser Wunsch war es Briefträger zu werden, aber das war nicht möglich, da ich das Schreiben nicht beherrschte. So kamen immer mehr Absagen mit der gleichen Begründung. Zum Schluss fanden wir dann eine Stellung im Verkauf. Dort konnte ich, wie man dazumal sagte, eine 2-jährige Grundausbildung machen (ohne Abschluss).

Nach diesen 2 Jahren verliess ich dann diese Stellung, denn es sagte mir nicht zu und weiterkommen konnte ich auch nicht.

Danach fing ein Marathon von Arbeitsstelle zu Arbeitsstelle an. Ich bekam immer viele Absagen. Grund: schlechte Schulbildung und fehlende Ausbildung. Viele Kündigungen musste ich mit der Zeit auch hinnehmen, da ich anfing zu schwindeln und "Realschule" angab und nicht mehr "Sonderschule".

Aber als ich gegen die 30 ging, öffnete sich mir unverhofft eine Tür, und ich konnte in einem grossen Betrieb Unterschlupf finden. Das, wohl bemerkt, auch nur mit falschen Angaben zu meiner Schulbildung. Da sie keine Zeugnisse verlangten, klappte das wunderbar. Den Lebenslauf und alles was ich da noch so Schriftliches brauchte, dabei half mir eine gute Kollegin.

Aber das alles war eben auch nicht ohne! So musste ich doch bald feststellen, dass wir sehr oft Rapporte ausfüllen mussten, und dazu brauchte ich immer jemanden der mir half.

Mir fiel es immer schwerer das alles zu verstecken, und ich fand mich missverstanden in der Gesellschaft. Ich zog mich immer mehr zurück, getraute mich auch nicht mehr mich schriftlich zu verständigen, was ich noch sehr gerne getan hatte. Als mir jemand mal einen Brief korrigiert mit der Bemerkung, *"Lerne Schreiben"* zurückschickte, verging mir auch noch das Schreiben.

So kam es, das ich psychisch krank wurde und auch nicht mehr arbeiten konnte. Es gab dann auch noch andere Gründe, dass ich diesen Beruf, den ich sehr gerne hatte und auch fast zehn Jahre ausgeübt habe, aufgeben musste.

Ich erhielt nur noch eine provisorische Anstellung bei meinem Arbeitgeber und warte auf ein Angebot, welches mir auch zusagt. Ich bin nicht bereit mich wegen meiner schlechten Schulbildung für die nächsten dreissig Jahre in einen Keller versetzen zu lassen, um Kohlen zu schaufeln. Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass mir gekündigt wird.

Zur Zeit gehe ich in die Schule, um das Schreiben zu verbessern. Sehr gerne würde ich eine Umschulung machen, aber *erstens* warte ich immer noch auf das OK von der IV, dass sie einen Teil der Kosten übernehmen würden und *zweitens*, mein Arbeitgeber hat nicht gerade ein offenes Ohr für eine Umschulung. Ihre Begründung dazu ist: "Sie sind zu wenig qualifiziert."

Sollte ich die Kündigung bekommen, werde ich in Zukunft nicht mehr verheimlichen, dass ich eine schlechte Schulbildung und keine Ausbildung habe, sondern werde kämpfen, dass ich akzeptiert werde wie ich bin und beweisen, dass ich als Legasthenikker kein dummer Menschen bin und arbeiten kann wie alle anderen Menschen auch.

Erwähnen möchte ich noch, dass ich schon mehrmals bei Sitzungen vom *Verband Legasthenie und Dyskalkulie* dabei war. Was mir dabei zu Ohren gekommen ist, liess mich aufhorchen, und ich musste mit Bedauern feststellen, dass sich von meiner Sicht aus in den letzten Jahren nicht viel verändert hat.

Zum Schluss will ich Euch noch sagen: Mit diesem schwierigen Lebensweg, den ich Euch, liebe Leser, geschildert habe, wollte ich Euch zeigen, wie wichtig es wäre, für betroffene Kinder und Erwachsene etwas zu unternehmen um solche Missstände zu beseitigen.

Deshalb würde es mich sehr freuen, wenn sich noch mehr Betroffene melden würden, um mit mir und allen anderen Betroffenen den gemeinsamen Weg zu mehr Anerkennung zu gehen.

Kurz nachdem Bruno Meier diesen Brief verfasste, verlor er seinen Arbeitsplatz. Er wurde frühpensioniert und erhielt eine IV Rente. Sein psychischer Zustand verschlimmerte sich derart, dass er kaum noch soziale Kontakte aufrechterhalten konnte. Nach zahllosen vergeblichen Bewerbungen traf er bei einer Krankenkasse auf einen verständnisvollen, sozial eingestellten Chef, der bereit war, ihm eine Chance einzuräumen.

Für Bruno Meier hat ein neues Leben begonnen. Er muss sich nicht mehr verstecken und darf zeigen, dass er etwas leisten kann.

Fazit: Welcher Leidensweg hätte Bruno Meier erspart werden können, wenn er bereits in seiner frühen Jugend seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert worden wäre. Stützende Therapien im Schulalter oder frühpensioniert mit 36 – das waren die Alternativen.

Das Streichen von Therapien zum Senken der Staatsausgaben ist nur eine sehr kurzfristige Sparmassnahme.

* Name vom Verband Dyslexie Schweiz geändert

Der Verband Dyslexie Schweiz (vorgestellt in Bulletin 4/95 S. 36) hat in der Zwischenzeit Vertretungen in sechs Deutschschweizer Kantonen und in der Romandie. (Zürich, Luzern, Aargau, Bern, St. Gallen, Basel). Kontaktadresse: Postfach 1270, CH-8021 Zürich

Yvonne Steinemann

Zum Beispiel Puschkins Schmerz

Wladimir kommt nach langen Irrfahrten über Polen und Deutschland als russisch-jüdischer Flüchtling mit seinem Vater in die Schweiz. Jetzt ist er fünfzehn Jahre alt. Er hat sieben Monate lang auf der Flucht so gut Deutsch gelernt, dass er die Einschulungsklasse für fremdsprachige Schüler nach zwei Wochen bereits wieder verlässt und eine dritte Sekundarschule besucht. Wie er es schafft, dort die besten Deutsch-Grammatikprüfungen der ganzen Klasse abzulegen, ist beiden ein Rätsel, der ehemaligen Deutschlehrerin und auch seinem jetzigen Lehrer.

Die mathematischen Fächer bereiten ihm ebenso wenig Schwierigkeiten. Er trainiert Judo und ist bei den Junioren-Meisterschaften Sieger seiner Gewichtsklasse geworden. Er spielt Gitarre, vertont und singt seine selbstgedichteten Lieder. In seiner Mappe trägt er immer ein Heft, in das er in seiner Sprache Gedichte schreibt.

Oft taucht er noch im ehemaligen Klassenzimmer bei seinen fremdsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern auf. Manchmal hilft er ihnen bei den Aufgaben. Oder er bittet seine ehemalige Lehrerin um den Kastenschlüssel, holt die Gitarre und singt und spielt leise hinten im Nebenraum, während die Klasse vorne arbeitet. Alle mögen seine tiefe, warme Stimme und die Melancholie seiner für sie unverständlichen Lieder.

Eines Mittwochs steht in kyrillischer Schrift ein Gedicht an der Tafel. "Wladimir", bittet die Lehrerin den dichtenden Besucher, "übersetzen!"

"Nein, nein, auf keinen Fall!" wehrt Wladimir entsetzt ab. "Das kann ich nicht! Ich kann ja noch nicht einmal so gut Russisch, wie ich möchte! Was soll ich dann auf Deutsch!"

"Gut, dann putzen", sagt die Lehrerin, "übersetzen oder putzen!"

In Wladimir kämpft es.

Die Lehrerin versucht mit ihm zu sprechen über die Schönheit solcher Begabungen und auch von der damit verbundenen Verantwortung. Dass man sie nicht nur für sich alleine bekommt, dass die Blüten und Früchte für alle Menschen sind.

"Das habe ich schon einmal gehört", nickt Wladimir in verhaltener Abwehrstellung.

Sie weiss, er mag Puschkin. "Stell Dir vor, Puschkin hätte keine Übersetzung erlaubt, oder sogar auch keine Veröffentlichung in seiner Sprache!"

"Das ist eine ganz andere Geschichte. Ich meine, die Prosa Puschkins kann man besser übersetzen als die Gedichte. Und seine Gedichte sind übersetzt worden, aber wie...! Das ist... Wie soll ich sagen..." Hände und Stimme fahren gleichermassen aufgewühlt durch den Raum. Er ist nicht mehr vermittelbar, dieser Aufruhr beim Gedanken an die Ungerechtigkeit, die Puschkins Genie durch Übersetzungen zugefügt wurde, und die Wladimir jetzt mit jeder Faser nacherlebt.

Die Lehrerin versucht nachzuvollziehen, was in ihm vorgeht. Sie merkt, dass sie jetzt schweigen muss und nur innen begleiten kann. Wladimir wippt vor dem Pult stehend auf die Zehenspitzen und wieder auf die Fersen, vor und zurück. Er kämpft offensichtlich mit sich.

"Gut, ich putze. Und ich übersetze. Aber erst auf Montag. Und bitte korrigieren Sie."

Die Lehrerin ist sehr ernst. "Ich versuche, so behutsam wie möglich zu arbeiten", sagt sie. "Das

verspreche ich dir."

Am nächsten Montagmorgen trifft sie Wladimir vor der Türe seines Klassenzimmers im Gang. "Es ist Montag!", sagt sie. "Ich weiss", antwortet Wladimir, "es liegt bereits auf Ihrem Pult."

Sie liest und ändert nur ganz wenig, unbedeutende Korrekturen an bedeutungsvollen Bildern, tippt es ab und gibt ihm das Gedicht bei seinem Besuch am Nachmittag zurück. Wladimir liest:

Das Frühlingsschiff

Die Bäumeblätter
trafen ihren Herbst
als das Gold an den finsteren Tagen,
als die Blicke ins Wasser des Flusses.
Als ob in seiner Strömung
die Weisheit weiterer Wege läge,
als ob man in seinem Singen
das Geräusch der Welle höre.

Mein Freund, schwimme sofort
von der herbstlichen Erde weg,
stoss vom Ufer ab
und triff den Frühling.
Als ein Geflüster der warmen Winde,
als ein Schrei des Seevogels
öffnet sich ein Weg der Geheimnisse,
ein Weg des Findens deiner Träume.

Im Meer wird Gram tauen
wie ein Muster am Fenster.
Die Tränen der entfernten Liebe
werden Perlen im Wasser sein.

Ein blaues Schiff des Frühlings
im Licht der silbernen Sterne
wird zum dunklen Horizont segeln,
um damit die Schmerzen in mir zu erlassen.

Für mich ist dieser Weg gesperrt.
Ich habe nur ein Leben,
und mein staubiges Herz
ist unfühlbar für die Kühle des Wassers.

Für mich ist die Heimatküste
das Altertum der Äste,
der herbstliche Tag,
die Tropfen des Regens auf der Erde.
Aber kann es ja sein,
dass der Frühling wieder daherkommt.
Die Sonne wird die Wolken zerreissen
und die Flüsse werden wieder aufwachen.
Dann werde ich auf die Freitreppe hinausgehen,
werde ich deine Stimme im Laubgeräusch
und in dem morgendlichen Gesang
des Flusses hören.

"Ja", sagt er, "es ist gut gemacht. Danke!" Und doch liest seine Lehrerin Zeichen vom inneren Streit auf seiner Stirne. Schliesslich sagt Wladimir: "Schauen Sie, hier die Zeile

...als ob man in seinem Singen
das Geräusch der Welle höre

...das Wort für dieses 'Singen', das habe ich geschrieben für den Ton, der eine Trommel macht, also den Klang einer Trommel. Wie heisst der Ton der Trommel auf Deutsch? Ich habe ihn in keinem Wörterbuch gefunden. Im Russisch gibt es dafür ein eigenes Wort. Und Trommelklang ist mir zu flach... oder Trommelschlag, fürchterlich! Verstehen Sie? Und manchmal macht doch der Fluss Töne wie eine Trommel. Und auf Deutsch muss er jetzt singen... Verstehen Sie?"

Die Lehrerin glaubt zu verstehen. Sie möchte aus dem unendlich weiten Raum der Wörter, der sich doch als so klein und begrenzt erweist, ein passendes Wort pflücken können, um es wie ein Pflaster auf die offene Stelle zu legen.

"Ich verliere zu viel beim Übesetzen", sagt Wladimir. "Es tut zu fest weh. Wie konnten die Dichter bloss leben mit diesem Schmerz? Puschkin, Gogol, Lermontow... Ich verstehe nicht, ich werde nie verstehen."

Der Lehrerin fällt auch nichts besseres ein, als Wladimir wortlos den Kastenschlüssel hinzustrecken.

"Danke, ja vielleicht...", sagt er, nimmt ihn und holt die Gitarre heraus.

Adresse: Yvonne Steinemann, Hofackerstr. 75,
CH-8032 Zürich

Anna Katharina Ulrich

(Schul)-Lektüre und Wirklichkeit

Der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) hat Anna Katharina Ulrich mit einem Preis für ihre Beiträge zur Leseförderung in der deutschen Schweiz ausgezeichnet. In der Laudatio hob Hanni Brogle als besondere Verdienste die Schaffung neuer Lesebücher für 2.–4. Klasse im Lehrmittelverlag Zürich, die Förderung von Literatur zur interkulturellen Verständigung (Mitarbeit an der Broschüre "Im andern Land" und der Kinderbuchreihe Baobab) sowie die Mitgründung des "Leseforum Schweiz" hervor. In ihrem Dank für den Preis ging Frau Ulrich auf die Zusammenhänge zwischen den Veränderungen der Kindheit und der Erneuerung der Leselandschaft in den letzten Jahrzehnten ein.

Die Begriffe Textsorten und Leseweisen kenne ich aus der Zusammenarbeit mit Ihnen, Lehrerinnen und Lehrern. Sie entsprechen einerseits meinen Vorstellungen von Kinderliteratur, anderseits kennzeichnen sie die neuere Lesedidaktik, und damit dann die Lesebücher: Statt eines Singulars viele Plurale: Viele Möglichkeiten, Lesarten, Textsorten, wie auch viele verschiedene Weisen, als Kind aufzuwachsen (Plural der Familienformen, der sozialen Gegebenheiten, der Kulturen).

Auf der Textseite weisen verschiedene literarische und nichtliterarische Textsorten, verschiedene optische Darstellungsweisen (Schriften, Illustrationsstile) auf ein sozusagen gleichberechtigtes Nebeneinander hin, auf das Individuelle der Formen. Ein Miteinander scheint auf, wenn die unterschiedlichen Texte sich berühren und über Gemeinsames zu sprechen beginnen, interagieren mit ihren verschiedenen Stimmen.

Damit spiegelt das Buch auch die Schulwirklichkeit: Individualisierung und Miteinander brauchen und ergänzen einander, die Klasse ist mehr als das je einzelne Kind, doch erst dann, wenn dieses einzelne in seiner Besonderheit gesehen wird und sich ernstnehmen kann.

Zurück auf das Lesebuch bezogen: Es ist mehr als ein Blätterhaufen. Es ist ein räumliches Objekt, vergleichsweise ein Fliegendes Haus, Papierhaus, mit Zimmern und Korridoren, Fenstern und Türen: Ein Buch eben, mit dem Zweck, Kindern erfahrbar zu machen, was ein Buch ist, was Texte sind und was Lesen.

Das möchte ich unterstreichen: Etwas anderes will diese Lesebuchlandschaft eigentlich nicht, als Wege in die Textwelt zeigen. Dazu eine (letzte) Bemerkung, und zwar zur Frage der Aktualität und des Transfers vom Buch zum Realen:

Im Buch ist die Welt. Auf der Textebene ist die reale Welt noch einmal, mit ihren Problemen, die die Kinder und uns beschäftigen, und die gerade deshalb auch thematisiert werden, angesprochen in vielen Kapiteln und Texten.

Der Lese-Weg, den die Kinder in unserer Gesellschaft einschlagen müssen, führt so nicht nur in die Leselandschaft, sondern auch wieder aus ihr heraus, auf den Boden der realen Probleme und Konflikte. So ist es schwierig, im Text und beim Lesen zu bleiben.

Wie handhaben wir den Transfer? Gerade hier meine ich, es ist wichtig, sich zu sagen: Etwas anderes als die Einführung in die Textwelt muss das Lesebuch, und müssen zunächst auch Sie, als Lehrerinnen, Lehrer, nicht leisten. Der Transfer geschieht im Lesen. Auch wenn er nicht (jedesmal) explizit angesprochen, reflektiert und erläutert wird, findet der Tansfer in den Lesenden statt. Der Übergang funktioniert, wenn das Lesen funktioniert, oder: Im Moment, wo der Text "meine Geschichte" wird, funktioniert das Lesen.

Vielleicht kann diese Überlegung etwas beitragen zur Überforderung, die dadurch entsteht, dass die Schule sich um immer mehr ernste Probleme kümmern soll. Im modernen Lesebuch (und in der modernen Kinderliteratur allgemein) werden diese Probleme angesprochen, und das ist auch richtig so. Das heisst aber nicht, dass die Lektüre zum Aufhänger für reale Problembewältigung dienen müsse. Probleme lösen kann die Schule, können Sie als Lehrerinnen, Lehrer, in den seltensten Fällen. Dass aber die Welt mit ihren ungelösten Problemen in der Lektüre überhaupt vorkommt, dass (mit der erneuerten Leselandschaft) die Textebene die komplizierte wirkliche Lebenswelt der Kinder zulässt und anspricht, – und dass Sie das gut finden und gerne so arbeiten – das ist sehr viel; mehr sollten Sie vom Lesebuch, von der Kinder- und Jugendliteratur, vom Leseunterricht und auch von sich selber gar nicht verlangen.

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

Berichte

"Wahrnehmung von Bildern in Büchern"
Zur Fragen der visual literacy

Vom 26.-28. September 1996 fand im Schweizerischen Jugendbuch-Institut in Zürich eine Tagung zu einem ebenso aktuellen wie wenig erforschten Fragenkomplex statt: Bilderlesen oder, wie es im wissenschaftlichen Englisch heisst, visual literacy. Wie eng verknüpft, oder kontrovers, sind Sprachkompetenz und Bilder-Sehen? Wie vergleicht sich unsere erwachsene Leseweise von Bildern mit der, die unsere Kinder im veränderten Medienumfeld erwerben? Wie "liest" ein Kind Bilderbücher, und welches sind die Entstehungs- und Vermittlungsbedingungen dieses Mediums? In Referaten und Diskussionen wurden Forschungsansätze dargestellt und praktische Erfahrungen ausgetauscht. Mit der Tagung beabsichtigte das Schweizerische Jugendbuch-Institut, eine vernetzte, kontinuierliche Beschäftigung mit dem zunehmend aktuellen Gebiet zu initiieren. Eine Werkstatt zum Thema, verbunden mit einer Ausstellung findet 1997 unter der Leitung von Prof. Jens Thiele an der Universität Oldenburg statt. Eine Tagung in Wien soll sich im Jahr darauf ebenfalls mit Bilderbuch und visual literacy befassen.

Informationen und Auskünfte zum Forschungsschwerpunkt "visual literacy": Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11. CH-8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44.

SCHRILL/ECRILL
Gründung einer Plattform Schweizer Kinderbuchschaffender

Eine Gruppe von SCHReibenden und ILLustrierenden aus der deutschen, sowie ECRivains/ILLustrateurs aus der welschen Schweiz, die auf dem Gebiet der Kinderliteratur tätig sind, haben sich unter dem Namen SCHRILL/ECRILL zusammengeschlossen. Die Gründung eines eigenen Interessenverbandes leuchtet ein: Trotz Unkenrufen betreffend das Verschwinden des Lesens bei der Jugend bildet der Jugendbuchsektor ein interessantes, florierendes Segment auf dem Buchmarkt. Nach wie vor aber sind die Kinder- und Jugendbuchschaffenden traditionell weniger geachtet und schlechter gestellt als ihre "erwachsenen" Kolleginnen und Kollegen. Dass sie nun ihrerseits eine kräftige Stimme erheben, ist ein notwendiger Schritt.

Kontaktadresse: SCHRILL/ECRILL c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44.

Brigitta Blumer-Muggli
The World at Our Doorstep
USBBY-Conference in Callaway Gardens, Georgia/USA vom 5 .- 7. Oktober 1995

Warm und feucht war es, als ich letzten Herbst, verursacht durch den Hurrikan, viel zu spät in Atlanta ankam. Ein feiner Regen, der sich durch die immer wieder anschwellenden Windstösse zu einem Wasserschwall entwickelte, durchnässte mich in wenigen Minuten.

Begleitet von diesem Naturereignis war auch die Eröffnung der USBBY-Conference in Callaway Gardens, Georgia. Der Sturm verursachte für zwei Tage einen Stromausfall, so dass der erste Abend in diesem schönen Ferienressort bei Kerzenlicht stattfand. Obwohl ungeplant, unterstützten die aufflackernden Flammen der Kerzen und die Schatten, welche durch das wenige Licht entstanden, die Stim-

mung, die nach der Begrüssung durch die Storyteller verbreitet wurde. Mit Geschichten, Mythen und Märchen aus verschiedenen Kulturen der Welt stimmten sie, die aus allen Teilen der USA angereisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ins Thema der Konferenz ein: "The World at our Doorstep".

Autorinnen und Autoren, die meisten Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen ethnischen Gruppen, welche in Nordamerika leben, stellten ihre Bücher vor, erzählten aus ihrem Erbe und liessen das Auditorium durch ihr Storytelling auch emotional an ihrem Engagement für eine gegenseitige Verständigung teilnehmen. Ergänzt wurden diese Beiträge durch Referate zu den Themen "Holocaust" und "Can Cultural Authentity Be Identified?". Beide Referentinnen diskutierten ihr Thema anhand einer Bücherliste. Wie im deutschen, so gibt es auch im englischen Sprachraum zu diesen aktuellen Inhalten eine Vielzahl von Büchern, geschrieben für Kinder und Jugendliche, die auf ihre Wirksamkeit erst kritisch untersucht werden müssen.

In einem Abendvortrag erzählte die Journalistin Suzanne Fisher Staples die Entstehungsgeschichte ihrer beiden Bücher "Shabanu" und "Haveli", die auch ins Deutsche übersetzt sind. Durch die lange Zeit, welche die Autorin in Afghanistan verbrachte hatte, die tiefe Freundschaft, welche sie zu den Menschen dort aufbauen konnte und die eindrücklichen Bilder, die sie mitbrachte, blieb kaum noch ein Zweifel bestehen, dass es ihr, zwar nicht im islamischen Kulturbereich aufgewachsen, gelungen ist, das Leben, die Gefühle und Konflikte einer jungen Frau mitzuerleben und wiederzugeben.

Margaret Mahy, eine der sicherlich bekanntesten Bilder- und Kinderbuchautorinnen des englischen Sprachraumes, schloss die Konferenz mit einer Schilderung über ihr interessantes und engagiertes Leben ab.

An diesen drei Tagen mitzuerleben, dass weit weg von der Schweiz Autorinnen und Autoren, Bibliothekarinnen, Verlegerinnen und Verleger, Lehrerinnen und Lehrer sowie Lehrerbildner über Themen schreiben, sprechen und diskutieren, die auch bei uns mit dem gleichen Engagement und der gleichen Aktualität geführt werden, beflügelte mich. Im Wissen über die Wichtigkeit der echten Zusammenarbeit, welche die kommende Generation auf dem Weg zu mehr gegenseitiger Verständigung und zum langersehnten Frieden begleiten soll, schliesse ich den kleinen Bericht mit einem Zitat aus dem Umschlagtext des Buches "On the Wings of Peace": "The heroes of the twenty-first century will be men and women who find alternatives to war. These people are children today".

Literatur: Fisher Staples, Suzanne: Shabanu. New York: Random House 1991. Haveli. New York: Random House 1993. - Fisher Staples, Suzanne: Shabanu. Aarau: Sauerländer 1993. Haveli. Aarau: Sauerländer 1994. - Hamanaka, Sheila: On the Wings of Peace. Writers and Illustrators Speak Out for Peace, in Memory of Hiroschima and Nagasaki. New York: Clarion Books 1995.

Brigitta Blumer-Muggli, 621 Westover Place, Pasadena, CA 91105, USA, Fax: 001 818 799 5928

Publikationen

Ursula Brunold-Bigler, Hermann Bausinger (Hrsg.)
Hören Sagen Lesen Lernen. Bausteine zu einer Geschichte der kommunikativen Kultur
Festschrift für Rudolf Schenda zum 65. Geburtstag. 822 Seiten, Fr. 120.— Peter Lang, Bern 1995.

Hören, Sagen, Lesen, Lernen - Stichworte zur literarischen und mündlichen Überlieferung, die andeuten, wie vielfältig diese vier menschlichen Fähigkeiten in Traditionsprozesse verwoben sind. Denkt man spielerisch Verbindungen wie Lesenlernen, Sagenlernen, Hörenlernen, Hörensagen hinzu, dann wird vollends deutlich, dass es hier nicht nur um interessante Einzelphänomene der Volksliteratur geht, sondern um Zusammenhänge vielschichtiger kommunikativer Prozesse. Ihnen gilt seit langem die besondere Aufmerksamkeit von Rudolf Schenda. Auf seinen Spuren gehen die rund 50 Beiträge des Bandes auf Fragen der Erzählforschung, der Leseforschung, der Wechselwirkung zwischen schriftlichen und mündlichen Diskursen ein. Der Band spiegelt

das Bild der gegenwärtigen Forschung und führt in der Vielfalt seiner Perspektiven darüber hinaus.
Quelle: Verlagstext

Francis Grossmann
ENFANCES DE LA LECTURE, manière de faire, manières de lire à l'école maternelle
Ed : Peter Lang S.A, 1996

Les études sur l'apprentissage de la lecture furent longtemps centrées sur les capacités cognitives de l'enfant ou sur les démarches pédagogiques pouvant faciliter cet apprentissage. Les recherches de Francis Grossmann aborde un autre aspect: la médiation. L'écrit, dit-il, n'est pas seulement le support de transmission d'un savoir. Il s'inscrit dans un système de relations complexes et variées qui existe entre un adulte et un enfant.

Dans une première partie, F. Grossmann analyse les genres du discours, définit des niveaux de médiation propre au texte qu'il subdivise en «objet livre», «objet graphique» et «objet texte» et concrétise le rôle joué par le médiateur et les récepteurs en comparant des styles d'interaction (le degré d'implication de l'adulte).

Dans une deuxième partie, c'est la «mise en texte» qui est décortiquée, c'est-à-dire la manière dont l'adulte adapte et met en scène le texte destiné à l'enfant. Il analyse notamment le genre particulier qu'est le livre pour enfants en tant qu'objet d'acculturation.

Enfin, dans une troisième partie, l'auteur enquête à l'aide de questionnaires et d'entretiens, sur le rôle de l'adulte dans la mise en circulation des textes et les possibilités d'appropriation de ces textes par de jeunes enfants, dans différents espaces de lecture. Les résultats obtenus posent alors la question d'une véritable formation des adultes à la médiation textuelle.

En proposant une réflexion théorique et une recherche appliquée sur la médiation, l'ouvrage de F. Grossmann, même s'il est parfois complexe, se pose lui-même en médiateur en réinterrogeant les modes d'apprentissage de la lecture. Cette interrogation est d'autant plus actuelle que comprendre comment s'est constitué cet outil de communication très spécifique qu'est le livre pour enfants et souligner l'importance des médiateurs c'est également réfléchir sur la nouvelle place du livre dans les nouveaux médias.
Véronique Hadengue

Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95
Hrsg. von Hans-Heino Ewers, Ulrich Nassen, Karin Richter und Rüdiger Steinlein. J.B. Metzler, Stuttgart 1995, 249 S., Fr. 75.-.

Lang gewünscht und geplant - nun ist es da und wird in jährlicher Folge erscheinen: das Jahrbuch "Kinder- und Jugendliteraturforschung", das einen kontinuierlichen Überblick über die Entwicklung des Forschungsgebiets Kinder- und Jugendliteratur (KJL) und dessen Umfeld garantiert. Wie notwendig diese Publikation ist, mag die Beobachtung zeigen, dass zwar sowohl in Lizenziatsarbeiten als auch in Diplomarbeiten an Berufsschulen und Lehrerausbildungsstätten immer häufiger Themen aus dem Gebiet der KJL auftauchen, die Arbeiten selbst indessen allzu oft schliessen lassen, dass die Studierenden mit dem Thema alleingelassen wurden. Grund: In den Institutionen selbst ist das Fach kaum bekannt.

Mit "Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95" und den kommenden Folgebänden ist nun Abhilfe geschaffen. Die neue Publikation bringt die vollständige Bibliographie aller im Vorjahr erschienenen Fachpublikationen aus dem deutschen Sprachraum: Bücher, Zeitschriften und Einzelartikel zur KJL-Forschung, Leseforschung, Kindheitsforschung, Jugendsoziologie und weiteren einschlägigen Gebieten. Die Bibliographie ist rein umfangmässig beeindruckend. Im Textteil des 1995 erschienenen Jahrbuches lesen wir neben Rezensionen einen "Entwurf eines Lexikon-Artikels zum Stichwort Kinder- und Jugendliteratur" von H.-H. Ewers, der das Gebiet definiert und die heutige Eingrenzung historisch herleitet. C. Gansel legt das Funktionieren der Systemtheorie für die KJL dar: Kinderliteratur lässt sich als Teil- oder Subsystem z.B. der allgemeinen Literatur verstehen und je nach Fragestellung in seiner Funktion als Handlungssystem (Kommunikationssystem) oder als Symbolsystem (Textsystem) usw untersuchen. Maria Lypp kommt auf ihren Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur zurück; aufgeworfen sind damit grundlegende Fragen, die auf weitere Diskussionen gespannt machen. G. Lehnert sichtet kritisch die neueren Entwicklungen der Mädchenliteraturforschung. E. O'Sullivan stellt neue englische Forschungsansätze vor. Weitere Beiträge betreffen die Sacherschliessung von Kinderliteratur im On-Line-Katalog; die Geschichte des Kinderhörspiels im Rundfunk; die internationale Astrid-Lindgren-Forschung; Lisa Tetzner als realistische Geschich-

tenerzählerin, u.a. Wenn ich an meine Frühzeit als Kinderbuchfachfrau zurückdenke (die Fachfrau hat sich zeitgleich mit der jetzt so imponierend breiten neueren Forschungsliteratur herausgebildet, und für die Fachliteratur reichte damals, vor rund dreissig Jahren, ein kleines Gestell), kann ich nur sagen: Eine Einzelperson kann den Überblick heute niemals mehr aus eigener Lektüre leisten. Gut, dass es das "Jahrbuch" gibt. Die Anschaffung ist für Interessierte und Institutionen, deren Arbeitsfelder irgend an die KIL angrenzen, ein lohnendes Muss.

(Band 1995/96 erscheint demnächst im Verlag Metzler, Stuttgart)

Anna Katharina Ulrich

Kurt Schöbi, Hansjörgen Mosimann

Infotainment (Medienpaket) – Gratwanderung zwischen informieren und unterhalten.

Unterrichtsmaterialien für die Lehrperson (Realschule, Sekundarstufe I+II, Berufsschule). 112 S., ill, geb. Fr. 40.- + Videokass. VHS 54 Min. Fr. 28.- (Schulpreise) 1996: Kantonaler Lehrmittelverlag, Luzern

Infotainment ist ein Schlagwort das Emotionen weckt. Für die einen ist Infotainment das Erfolgsrezept für eine zeitgemässe Informationssendung und im Kampf um Marktanteile unentbehrlich, für andere ist Infotainment die Abkehr vom seriösen Journalismus. Dieser krasse Gegensatz und die Tatsache, dass Infotainment bei Programmerneuerungen und neuen Medienprodukten eine immer wichtigere Rolle spielt, ist Grund genug, Infotainment als Thema für den Schulunterricht vorzuschlagen.

Infotainment umschreibt die journalistische Absicht, trockene Information oder Nachrichten dem Publikum interessant zu präsentieren und nachhaltig wirken zu lassen. Dabei spielt die Gestaltung eines Beitrages oder einer Sendung die entscheidende Rolle. Gestalten bedeutet eine Abkehr vom blossen Verlesen einer Nachricht hin zum kreativen Arbeiten mit Bild und Ton. Dies geschieht u.a. durch die Verwendung unterhaltender Elemente wie "Emotionalisierung", "Personalisierung", "Auslösen persönlicher Betroffenheit", "Visualisierung statt Verbalisierung" usw.

Das Medienpaket möchte zur Auseinandersetzung mit Infotainment anregen und Positives, Negatives wie auch Grenzen von Infotainment zur Diskussion stellen. Das Medienpaket enthält
– Informationen und Gedanken zu Infotainment
– Tips und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung
– Unterrichtsmaterialien (Kopiervorlagen) und exemplarisches Anschauungsmaterial (Videokassette)

Kurt Schöbi ist Mitarbeiter der Bibliotheks- und Medienberatungsstelle des Erziehungs- und Kulturdepartementes des Kantons Luzern und Leiter der Medienberatungsstelle für die Schulen des Kantons. Hansjörgen Mosimann ist Sekundarlehrer und Beauftragter für Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern.

(Quelle: Buchanzeige)

Angelika Feine, Hans-Joachim Siebert (Hg.)

Beiträge zur Text- und Stilanalyse

Sprache – System und Tätigkeit Bd. 19. 194 Seiten, 8 Abb. 1996: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a. M.

Gegenstand der Beiträge des Bandes ist die sprachliche Gestaltung von Prosatexten für junge Leser. Die Untersuchungen sind also nicht in erster Linie auf die Handlungen der Bücher, nicht auf die in ihnen verhandelten Probleme gerichtet, sondern auf die Sprache, die ebenso spannend und lesemotivierend sein kann wie die Handlung.

Texte unterschiedlicher Textsorten werden unter textlinguistisch-stilistischem Aspekt analysiert. Besonderer Wert wird dabei auf Möglichkeiten interdisziplinär orientierter Handlungsweise gelegt. Mit den Beiträgen dieses Bandes wird die im Band 17 ("Sprache und Stil in Texten für junge Leser" begonnene Auseinandersetzung mit Problemen der Text- und Stilanalyse weitergeführt. (Band 17 wurde im Leseforum Schweiz. Informationsbulletin 4, Oktober 1995, S. 57f. vorgestellt.) In dem vorliegenden Band 19 wird mit dem Beitrag Hans-Joachim Sieberts eine grundsätzliche Darlegung zur interdisziplinär orientierten Text- und Stilanalyse gegeben und speziell auf Sachtextanalysen und Analysen kinderliterarischer Prosa eingegangen. Für Interessenten ist die umfangreiche Bibliographie zum Thema Sprache und Stil am Ende des Artikels relevant, die in einem ersten Teil einen Überblick über sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse der Pädagogischen Hochschule Erfurt gibt, und im zwei-

ten Teil eine Auswahl an Publikationen unter indisziplinärem Aspekt.

Im weiteren werden in zwölf Beiträgen Detail- und Komplexanalysen vorgestellt, u. a. zu sprachlichen Mitteln der Figurencharakterisierung, zur Rededarstellung und Redeeinleitung, zu Strukturen und Funktionen referenzidentischer Wiederaufnahmen, zur Erzählweise, zur didaktischen Umformung von Texten, zur text- und stilanalytischen Herangehensweise an Texte unterschiedlicher Textsorten. Von Nutzen sind die Ergebnisse besonders für künftige Deutschlehrer bei ihrer Befähigung zur Textauswahl und zur Arbeit mit dem Text.

Angelika Feine

Adresse: Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Germanistik, Nordhäuser Straße 63, D-99006 Erfurt

Silvia Hüsler

Weihnachtszeit oder Heisse Schokolade bei Signora Rosa
Ein multikulturelles Kinderbuch für Kinder von 6 bis 9 Jahren zum Vorlesen und Selberlesen. UNICEF Schweiz und Atlantiskinderbücher bei Pro Juventute, Zürich 1996.

"Weihnachtszeit oder Heisse Schokolade bei Signora Rosa" ist die Geschichte von fünf Kindern, Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse und einem Kindergartenkind, die sich in der Weihnachtszeit zu einer Bande zusammenschliessen und neben vielen andern gemeinsamen Erlebnissen eine Überraschung für den Dreikönigstag planen: Sie wollen wie die italienische Befana ihre Familien und Freunde beschenken.

In der Geschichte kommen Kinder vor, wie sie in jedem grösseren Ort in der Schweiz, Deutschland oder Österreich anzutreffen sind: Kinder aus einheimischen Familien und Kinder, die andere kulturelle Erfahrungen mitbringen. Bettys Mutter kommt aus Kenya, bei David wird das jüdische Chanukkafest gefeiert, Marinos Grossvater ist Italiener und erzählt von Befana, im tamilischen Geschäft von den Eltern der Klassenkameradin Anusa kaufen die Kinder Zimt für Zimtsterne, Dijana kritzelt serbische Wörter auf die Wandtafel, und in der Schachtel mit den Datteln, die der Sankt Nikolaus bringt, finden die Kinder einen Brief mit arabischen Schriftzeichen.

Trotzdem ist die multikulturelle Zusammensetzung der Kindergruppe nicht das Thema, sondern eine Gegebenheit, wie sie die Leserinnen und Leser kennen. Mit dem Buch möchten wir die selbstverständliche Zugehörigkeit von Kindern verschiedener Ethnien in der Kindergruppe bestätigen.

Silvia Hüsler

Basler Jugendschriftenkommission

Das neue Jugendbuch

Die Basler Jugendschriftenkommission gibt viermal jährlich eine Broschüre heraus, in der jedesmal etwa 130 neue Kinder- und Jugendbücher besprochen werden. Sie soll vor allem Schulbibliothekarinnen und Schulbibliothekaren, aber auch Eltern helfen, aus dem breiten Angebot an Neuerscheinungen eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Neben Bilderbüchern und Erzählungen jeder Art werden auch Sachbücher für Kinder und Jugendliche jeden Alters besprochen. Unsere Rezensentinnen und Rezensenten sind neutrale, von Verlagen unabhängige Fachleute, welche die Bücher nicht nur vorstellen, sondern auch beurteilen.

Das neue Jugendbuch ist gratis zu abonnieren bei: Basler Jugendschriftenkommission, Yves Jequier, Binningerstrasse 6, CH-4051 Basel

Ernst Seibert

Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich
Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung 1996. 85 S.

Diese Bibliographie ist eine Weiterführung der 1989 herausgegebenen "Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Jugendliteratur und Leseforschung in Österreich 1948 bis 1988". Sie bildet eine Zusammenstellung von Diplomarbeiten und Dissertationen zur Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich der Jahre 1989–1995, die an österreichischen Hochschulinstituten erstellt wurden und auch über die wissenschaftlichen Bibliotheken, die Österreichische Nationalbibliothek bzw. Universitätsbibliothek allgemein zugänglich sind.

Quelle und Bezugsadresse: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien.

"Eins und eins ist drei". Beziehungsmuster in der Kinder- und Jugendliteratur
Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung 1996. 220 S.

Der Band enthält Referate und Arbeitskreisberichte der 31.Tagung des Internationalen Instituts (20.-25.August 1995). Die Beiträge umfassen u.a. Themen wie den Wandel in Beziehungsstrukturen der Kinder- und Jugendliteratur der DDR und dem jetzigen Osten Deutschlands (Steffen Peltsch); die bildliche Darstellung von Beziehungen in Bilderbüchern (Jens Thiele); Beziehungen zwischen alten und jungen Menschen (Inge Cevela); phantastische Freunde (Denise von Stockar) bis hin zu Kindermedien außerhalb des Buches wie Film, Fernsehen und Texte der Populärmusik (Jan-Uwe Rogge und Walter Gröbchen).

Quelle und Bezugsadresse: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien.

"Wenn ich nicht wäre wie ich bin"
Österreichische Kinder- und Jugendbücher für Frieden und Toleranz. Eine Textsammlung

Das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung hat im letzten Jahr anläßlich des Internationalen Jahres der Toleranz mit Unterstützung der UNESCO im Rahmen eines Projektes eine Broschüre herausgegeben, die Texte zum Thema versammelt (zusammengestellt wurde auch eine Buchliste sowie eine Wanderausstellung, die alle genannten Bücher präsentiert). Die Broschüre, die in deutscher wie in englischer Sprache erschienen ist, präsentiert verschiedene Textbeiträge österreichischer Autoren und Autorinnen, zusammengestellt aus bereits publizierten Büchern: Ausschnitte aus längeren Erzählungen wie auch kurze abgeschlossene Texte unterschiedlicher Gattungen. Unter den ca. 20 AutorInnen befinden sich u.a. Christine Nöstlinger, Renate Welsh (mit einem Textauszug aus "Drachenflügel), Marianne Gruber (Auszug aus "Esras abenteuerliche Reise auf dem blauen Planeten"), Barbara Frischmuth (mit einem Kapitel aus "Machtnix oder der Lauf, den die Welt nahm"), Käthe Recheis, Mira Lobe, Heinz Janisch und Martin Auer sowie Lyrik von Erich Hackl, Georg Bydlinski und Hermann Jandl.

Die Textsammlung "Wenn ich nicht wäre, wie ich bin" (wie auch die Buchliste) ist gegen eine Schutzgebühr von ÖS 30,- erhältlich beim Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien; Tel.: Wien – 505 03 59 oder 505 28 31.

Heiko Balhorn/Heide Niemann (Hrsg)
Sprachen werden Schrift
7. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Faude/Libelle: Konstanz 1996

Das neue Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGlS) erscheint im Herbst 1996.

Termine

Leseforum Schweiz – Jahresversammlung

Mit Sprache im Gespräch – Werkstattgespräch mit Franz Hohler, Hanna Johansen und Jürg Schubiger
(Moderation: Anna Katharina Ulrich)
Ort: Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich.
Datum: 4. Dezember 1996, 18.30 Uhr.

Zum Anlass ihrer Auszeichnung (Wahl als Schweizer Kandidat für den Internationalen Hans-Christian Andersen-Preis 1996 resp. auf die IBBY-Ehrenliste 1996) lädt der Schweizerische Bund für Jugendliteratur in Zusammenarbeit mit dem Leseforum Schweiz und dem Schweizerischen Jugendbuch-Institut zu diesem Werkstattgespräch ein.
Vorgängig findet die Jahresversammlung des Leseforum Schweiz statt.

Universität Zürich, Europäische Volksliteratur

Vorlesung von Erich Schön
Geschichte des Lesens. Ein Überblick
Zeit: Montag 14-16 / 14tägl.
Beginn: 28.10.1996
Ort: Zeltweg 67, 8032 Zürich / 3. Stock. **Daten:** 28.10., 11.11., 25.11., 9.12., 6.1., 20.1., 3.2.

In der Zeit der "Neuen Medien" wird bewusster, dass auch das "alte Medium" Buch in seiner Verwendung in soziale Zusammenhänge eingebettet ist. Anhand der historischen Veränderungen wird dies noch deutlicher.

Die Vorlesung soll grundlegende Kenntnisse vermitteln über historische Veränderungen des (literarischen) Lesens und der Verwendung des Mediums Buch und somit über die tatsächliche historische Bedeutung von Literatur.

Der historische Überblick soll von den Anfängen in der Antike - in Konzentration auf den deutschsprachigen Raum - bis zur Gegenwart führen.

Der historische Durchgang schliesst materiell-buchgeschichtliche Aspekte ebenso ein wie soziale Fragen, wer für das (literarische) Lesen in Frage kam: Lesefähigkeit und Bildung, materielle Zugänglichkeit der Lektüre, gesellschaftliche bzw. mentalitätsmässige Funktionszuordnungen zum Lesen von Literatur, Differenzen für soziale Schichten, für Frauen und Männer usw. Historischem Wandel unterliegt auch die Art, wie gelesen wird. Sie wird fassbar in der Gestaltung des Rezeptionsaktes, die auf Veränderungen der Qualität des literarischen Erlebens verweist (Mündlichkeit/Schriftlichkeit, lautes/stummes, gemeinsames/individuelles Lesen etc.). Dabei ist die Entstehung heutiger Situationen (z.B. beim geschlechtsspezifischen Lesen) erhellend, aber auch anscheinend Zeitloses, etwa, dass Argumente des alten Streits um Nutzen oder Schaden des Lesens (bzw. der "Lesesucht") in aktuellen Diskussionen um die "Neuen Medien" immer noch präsent sind.

Lektüreempfehlung: Erich Schön: Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Stuttgart: Klett-Cotta, Neuausgabe 1993, (Greif-Taschenbücher).

Das Forum Unterricht und Erziehung lädt ein zu einem

Vortrag von Horst Heidtmann
Erzählen für Kinder im Zeitalter der digitalen und interaktiven Medien

Datum: Mittwoch, 20. November 1996. **Zeit:** 17h00
Ort: Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, Bildungszentrum (Aula), Strengelbacherstrasse, CH-4800 Zofingen

Dr. Horst Heidtmann ist Professor für Medien- und Informationswissenschaft an der Hochschule für Bibliotheks- und Informationswesen, FH Stuttgart

International Reading Association (IRA)

10th European Conference on Reading
"Literacy, A human right. Bringing Cultures closer".
Datum: 3.-7. August 1997.
Ort: Bruxelles.
Es können noch bis 15. Januar Referate oder Posters angemeldet werden. Unterlagen beim Kongressbüro: 10th European Conference on Reading, Mechelsbroekstraat 9, 2820 Bonheiden, Belgien.

Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Wien

Seminar für Übersetzer österreichischer Jugendliteratur
Datum:16.–18. November 1996.
Ort: Wien

Seit 1992 führt das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung gemeinsam mit der Übersetzergemeinschaft unter Förderung und in Zusammenarbeit mit der Abteilung IV/6 des Bundesministeriums für Wissenschaft, Verkehr und Kunst ein Seminar für Übersetzer deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur durch. Seit Herbst 1993 findet das dreitägige Seminar zur Zeit der Österreichischen Buchwoche statt, um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, einen ersten Überblick über Arbeit und Leistung österreichischer Verlage zu erlangen.

Um den Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmern intensiver und vielfältiger zu gestalten, ging man bereits beim Seminar, das im November 1994 stattfand, von dem Konzept, jeweils Übersetzer aus einem bestimmten Sprach- oder Kulturkreis einzuladen, ab. Das Seminar, das vom 16. - 18. November 1996 in Wien stattfinden wird, soll ebenfalls international besetzt sein. Während der Veranstaltung wird den Teilnehmern die Möglichkeit geboten:
– einen Überblick über die österreichische Kinder und Jugendliteratur für alle Altersstufen – beginnend beim Bilderbuch bis

zum Roman für junge Menschen – zu bekommen.
– Probleme beim Übersetzen österreichischer Literatur zu diskutieren
– Kontakt zu Autoren und Autorinnen aufzunehmen
– die österreichischen Kinder- und Jugendbuchverlage mit ihren spezifischen Schwerpunkten kennenzulernen
– durch einen Besuch auf der Österreichischen Buchwoche und damit verbundenen Kontaktgesprächen einen Überblick über die gesamte Produktion österreichischer Verlage zu erlangen

Informationen: Alice Krotky, Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien, Österreich, Tel. 505 03 59; fax 505 03 59/17

Erklärung von Bern

"die welt erzählt"
Lesungen von acht Erzählerinnen und Erzählern aus verschiedenen Kulturen

Seit einigen Jahren lädt die Erklärung von Bern regelmässig Schriftstellerinnen und Schriftsteller aus Afrika, Asien und Lateinamerika zu Lesungen ein. In der kommenden Saison 1996/97 richtet sie den Blick auf mündliche Literaturtraditionen und stellt in der Reihe "die welt erzählt" acht Erzählerinnen und Erzähler aus verschiedenen Kulturen vor. Den Auftakt bilden im Oktober der Italiener Marco Baliani und im November die Südafrikanerin Gcina Mhlophe im Zürcher Puppen Theater. Von Januar bis Mai wird die Reihe dann ausser in Zürich auch in Basel (Kleine Bühne des Theater Basel), Bern (Puppen Theater) und Luzern (Kleintheater) gezeigt. Die Aborigines-Erzählerin Maureen Watson aus Australien ist im Januar 1997 zu Gast. Sie greift auf den reichen Schatz ihrer Kultur zurück, um aber von futuristischen Raumschiffen und vom Grossstadtleben zu erzählen. Im Februar folgt der Filmemacher ("Das verlorene Halsband der Taube") und Erzähler Nacer Khémir aus Tunesien mit Geschichten, die er aus dem Erbe von 1001 Nacht weiterentwickelt. Der mitreissende poet-performer John Agard (Guyana/England) führt im März Gedichte vor, die von den mündlichen Traditionen und musikalischen Rhythmen der Karibik geprägt sind. Im April nimmt uns die Afro-Amerikanerin Valerie Tutson auf eine Reise in den Untergrund, und Klaus Henner Russius erzählt auf packende Art das mittelalterliche Nibelungenlied. Die Saison schliesst im Mai mit Al Imfeld und seinen Geschichten aus Afrika und dem Luzerner Hinterland.

Das detaillierte Programm kann bestellt werden bei: Erklärung von Bern, Postfach 177, CH-8031 Zürich.

Informationsbulletin 5, Oktober 1996. Leseforum Schweiz (Sektion IRA) c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-Zürich, Tel. 01 261 90 44/Fax 01 261 91 45