Leseforum Schweiz

Forum suisse sur la lecture



Bulletin 7
1998

Impressum
Bulletin Leseforum Schweiz / Bulletin d'information Forum suisse sur la lecture
© Copyright 1998 by Leseforum Schweiz / Forum suisse sur la lecture, Zürich
Die veröffentlichten Beiträge bleiben Eigentum der Autoren / Les articles publiés restent la propriété de leurs auteurs
Redaktion / Rédaction: Barbara Helbling, Zürich, Denise von Stockar, Lutry, Anna Katharina Ulrich, Basel
Gestaltung, Produktion / Conception graphique, production: Vera Honegger, Pestalozzianum Verlag Zürich
Umschlaggestaltung unter Verwendung einer Illustration von Max Caflisch, Bitstream Amerigo von Gerhard Unger (in: Typographische Monatsblätter 3/1989)
ISSN Nr. 1420-0643

Das Bulletin Leseforum Schweiz erscheint einmal jährlich. Es geht als Mitteilungsblatt an die Mitglieder des Leseforum Schweiz. Die Mitgliedschaft ist allen an Fragen des Lesens Interessierten offen. Beiträge für künftige Nummern (möglichst mit Diskette zusätzlich zum Manuskript) sind willkommen. Nächster Redaktionsschluss: 20. Juni 1999.

Adresse: Leseforum Schweiz, c / o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44, Fax 01 261 91 45, E-mail sji@active.ch

Le bulletin du Forum suisse sur la lecture paraît une fois par an. Il est le lien entre les membres, mais il s'adresse également à toutes les personnes intéressées et concernées par la problématique de la lecture. Des contributions pour les numéros à venir seront les bienvenues (si possible avec disquette en plus du texte manuscrit). Prochain délai de rédaction: 20 juin 1999.

Adresse: Forum suisse sur la lecture c/o Institut suisse de littérature pour la jeunesse, Antenne romande, Crêt-de-Plan 39, CH-1095 Lutry, tél. 021 791 14 06 Fax 021 791 70 88

Inhalt

2 **Editorial**

Forschung

3 Heinz Bonfadelli: Buchlesen in der Schweiz 1997. Eine empirische Studie
7 Andrea Bertschi-Kaufmann, Horst Sitta: Literalität im medialen Umfeld
10 M. Saada-Robert, L. Rieben: L'apprentissage de la lecture/écriture
11 Deepa Mazumdar, François Gaillard: La compréhension chez l'apprenti lecteur
13 Claudine Brohy, Anne-Laure Bregy, Gabriela Fuchs: Enseignement bilingue. L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes d'hier à aujourd'hui
16 Christian Weber, Rudolf Groner: Lesen vom Fernsehapparat
17 H. Mario Huber: Sehprobleme in Kindergarten und Volksschule
19 Zehra Ipsiroglu: "Produktives Lesen". Ein Leseprojekt der Universität Istanbul

Schulische Leseförderung

20 Basil Schader: Leseförderung durch Leselust – schon in der ersten Klasse
22 Andrea Bertschi-Kaufmann: Bücher öffnen Welten. Eine neue Werkreihe zur Lese- und Schreibförderung in der Primarschule
23 Monika Wyss, Werner Kolb: Berufsmatur – Tor zur Literatur
24 Hans Grissemann: Bewegungen in der didaktischen Erstleselandschaft
27 Hans Brügelmann, Erika Brinkmann: "Die Schrift erfinden". Für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen
29 Res Leuschner: Wenn Bibliothek und Buch zur Alltagserfahrung werden sollen
31 Martha Böni: Aus der Schule geplaudert

Lesen und Kulturaustausch

33 Michael Fuchs: Erhöhung der interkulturellen Kompetenz von zukünftigen Lehrkräften durch die Lektüre von "interkulturellen" Kinderbüchern
34 Yvonne Steinemann: "Mitten unter Euch...". Ein Integrationsprojekt und ein Leseheft
36 Anita Müller: Die "andere" Schweizer Literatur
38 Helene Schär: Kinderliteratur aus dem Süden
40 Marion Graf: La collection BAOBAB. Entretien avec Helene Schär
41 Denise Datta: Schulalltag einer Lehrerin in einer Integrationsklasse
42 Susanne Alava-Kollerd: Bücher ohne Grenzen – Livres sans Frontières

Buch und Medien

43 Daniel Ammann: Das Lesen von Hypertexten
44 Katharina Ernst: Gefühle an Stelle von kritischer Auseinandersetzung. Entpolitisierung von Literatur bei der Verfilmung am Beispiel von *The English Patient*

Bibliotherapie

46 Annette Pestalozzi-Bridel: Problemlösung im und mit dem Bilderbuch
53 Brigitte de Werra: Utilisation de livres d'images en thérapie de couple?

Beiträge

56 Denise von Stockar: La lecture – un acte érotique. Une reflexion sur le livre d'image "Chut! elle lit" de Béatrice Poncelet
57 Fünf Lesegeschichten: 57 Magdalen Bless-Grabher: Wie ich lesen lernte – 60 Ernst Halter: Lesen lernen – 61 Yvonne Steinemann: Vom Lesen lernen – 62 Hans ten Doornkaat: Meine Trilogie der Bilderlust – 64 Jakob Senn: Von unersättlicher Leselust – 66 Gerda Wurzenberger: Eine gut eingerichtete Stube. Über neuere Schweizer Kinder- und Jugendliteratur

Publikationen

69 Josiane Cetlin. Sagesse et exaltation
72 Alexa Brum (Hrsg.) KinderWelten. Ein jüdisches Lesebuch
73 Heidy Margrit Müller (Hrsg.) Dichterische Freiheit und pädagogische Utopie
74 Schreiben und Illustrieren für Kinder/ Écrire et illustrer pour enfants
74 Questions d'étique et littérature pour la jeunesse
74 Kinder- und Jugendliteraturforschung 1996/1997
74 Swiss Picture Books
75 Lesen im Wandel

Anzeigen, Termine

75 "Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster der Schriftlichkeit"
75 Kommunikationsverlust im Informationszeitalter
75 Symposium "Kinderbuchillustration: Traditionen – Innovationen – Grenzen"
76 Journées d'AROLE 1999
76 11th European Conference on Reading
76 Lehrveranstaltungen

Editorial

Zum siebenten Mal legt die Fachgesellschaft Leseforum Schweiz / Forum suisse sur la lecture ihr jährlich erscheinendes Bulletin vor. Umfang und Auflage sind grösser geworden, Zweck und Ziel lassen sich nach wie vor mit dem Bild umschreiben, das wir dem ersten Heft voranstellten: es möge funktionieren als Netz, ausgeworfen in verschiedenste Fischgründe, sprich Forschungsgebiete und Arbeitsfelder, in denen das Lesen thematisiert wird.

"Lesen" hat viele Lesarten. Es geht um das Zusammenspiel von Buch- und Mediennutzung – so in Heinz Bonfadellis neuer Untersuchung zur Frage des Buchlesens Erwachsener in der Schweiz, S. 3. Oder um Lesepädagogik – wobei etwa Basil Schaders Plädoyer für die möglichst früh geweckte Leselust, S. 20, sich verknüpfen lässt mit den Untersuchungen von Deepa Mazumdar und François Gaillard, die nachweisen, dass es zum ersten Leseverständnis ein schon vor der Alphabetisierung vorhandenes, persönliches "Verständnisgepäck" des Kindes braucht.

Soviele Menschenkinder, soviele Wege zum Lesen. Davon zeugen fünf höchst eigenwillige persönliche "Lesegeschichten" (S.59 ff.), aber auch eindrückliche Entwicklungsschübe ausgesprochen "schwacher" Leserinnen und Leser, von denen die erfahrene Praktikerin Martha Böni berichtet (S. 31). Wo liegen Stolpersteine? Unerwartet häufig scheinen um die Zeit des Schulanfangs Sehschwierigkeiten verkannt zu werden, wie aus der von H. Mario Huber referierten Reihenuntersuchung Stans 1996 hervorgeht (S. 17). Andererseits kann, wie Monika Wyss und Werner Kolb dokumentieren, eine Berufsmatur noch manch jungem Erwachsenen das Tor zur Buchwelt öffnen (S. 23).

Viele Lesewege sind geprägt von einem Plural der Sprachen und Kulturen – eine Tatsache, die in der viersprachigen Schweiz diverse Aspekte hat. Mit Denise Datta (S. 41) erleben wir, wie im (rein deutschsprachigen) Kanton Baselland alle neu zugezogenen fremdsprachigen Kinder in altersgemischten Integrationsklassen einen für sie ungewohnten Schulalltag meistern lernen, um mit diesem Gepäck den Anschluss an die Normalklasse zu finden. Claudine Brohy und Mitautorinnen (S. 13) stellen ermutigende Erfahrungen mit zweisprachig geführtem Unterricht vor, der im (zweisprachigen) Kanton Wallis Tradition, und auch andernorts Zukunft hat.

Zur Frage der Lesestoffe: Buch, Erstleseheft, Bildschirm, Hypertext? (Zum letzteren siehe Daniel Ammann, S. 43). Leselehrgang oder nicht? (Die Beiträge von Hans Grissemann, S. 24, und Hans Brügelmann, S. 27 lesen sich als versöhnlich geführte Kontroverse). Wir lernen Bilderbücher als Prozessauslöser in der Psychotherapie für Erwachsene kennen (Annette Pestalozzi-Bridel, S. 46, Brigitte Werra, S. 53). Aus Anlass des Frankfurter Buchmesse-Schwerpunkts Schweiz wirft Gerda Wurzenberger einen nicht ganz schweizerischen Blick auf die Deutschschweizer Kinderbuchszene (S. 66). Helene Schär als Herausgeberin der Kinderbuchreihe BAOBAB beschreibt den schweren Stand der Kinderliteraturen des Südens (S. 38), während Anita Müller auf eine kaum bekannte "andere" Schweizer Literatur hinweist, d.h. Werke von in der Schweiz lebenden ErwachsenenautorInnen aus den entsprechenden Ländern.

Lesestoff in Fülle – vom Verschwinden der Schrift keine Spur. Wie reimt sich dieser Befund mit der Angst vor dem Verschwinden der Leser? Laut Bonfadellis empirischer Studie hat sich einerseits der Anteil der Nichtleser unter den erwachsenen SchweizerInnen in den letzten fünf Jahren deutlich erhöht, andererseits sind die Erwartungen ans Lesen höchst differenziert und breit gefächert. Ein Widerspruch? Das Nachdenken darüber sei den Leserinnen, Lesern des vorliegenden Hefts überlassen.

Barbara Helbling, Denise von Stockar, Anna Katharina Ulrich

Informationen

Forschung

Heinz Bonfadelli

Buchlesen in der Schweiz 1997

Eine empirische Studie

1. Einleitung

In der Schweiz gibt es keine kontinuierlich durchgeführte Forschung zum Lesen von Büchern durch die erwachsene Bevölkerung. Dementsprechend spärlich und fragmentarisch ist der Wissensstand zum Stellenwert des Mediums "Buch" in der Bevölkerung. 1992 wurden durch den Autor im Informationsbulletin des Leseforums das letzte Mal Befunde zum Leseverhalten der Bevölkerung publiziert. 1998, also fünf Jahre später, bestand nun ein zweites Mal im Rahmen des Univox Surveys die Möglichkeit, mit gleicher Methodik eine Folgestudie zum Lesen von Büchern im Medienkontext durchzuführen. Die Befunde basieren auf einer repräsentativen Stichprobe von 697 stimmberechtigten Schweizerinnen und Schweizern, davon 74% aus der Deutschschweiz und 26% aus der Romandie, die mit Hilfe eines kombinierten Random- / Quotaverfahrens ausgewählt wurden. Die Feldarbeiten fanden zwischen dem 1. und dem 22. April statt und wurden vom GfS-Forschungsinstitut in Zürich durchgeführt. – Im Folgenden werden einige Befunde aus dieser Untersuchung dargestellt.

2. Der Stellenwert des Buchlesens im Rahmen der Mediennutzung

Die drei Medien Tageszeitung, Fernsehen und Radio erreichen jeden Tag je rund zwei Drittel der stimmberechtigten Bevölkerung. Im Unterschied dazu werden die übrigen Medien wie Bücher, Zeitschriften oder der PC eher im wöchentlichen Rhythmus genutzt. Nur knapp 20% behaupten von sich, (fast) täglich zum Buch zu greifen; 12% lesen täglich in Zeitschriften und 10% schalten täglich den PC ein.

3. Indikatoren des Buchlesens

Im vorliegenden Survey wurden als quantitative Indikatoren des Buchlesens zum einen die Häufigkeit der Buchnutzung ganz allgemein, d.h. ohne Zeitbezug, und zum anderen die Anzahl der in den letzten zwölf Monaten gelesenen Bücher erfragt.

Der **weiteste Kreis der Buchleser** umfasst knapp 70% der Erwachsenen in der Deutsch-

Tabelle 1: Stellenwert des Buchlesens

%-Anteile:	(fast) täglich	mehr-mals	1 x pro Woche	weniger	nie	kein Empfang kein Besitz
Tageszeitung	67	21	4	4	3	0
Fernsehen	64	25	4	2	2	2
Radio	53	21	8	12	6	1
Bücher	19	17	12	36	14	0
Zeitschriften	12	35	28	19	6	0
Personal Computer	10	14	6	9	28	32
Videorecorder	5	11	20	32	20	11
Internet zu Hause	3	3	2	2	40	49

und Westschweiz. Fast ein Drittel muss also als **Nichtleser** bezeichnet werden, d.h. hat in den vorangegangenen 12 Monaten überhaupt kein Buch zur Hand genommen und darin gelesen. Fragt man hingegen ohne Zeitbezug nach der Häufigkeit des Buchlesens, so antworten weit weniger, d.h. nur 14%, sie täten nie lesen. Auf die Frequenzfrage werden somit "Prestige-Antworten" deutlich häufiger gegeben.

Trendmässig hat sich der Anteil der Nichtleser in den letzten fünf Jahren von 10% auf 14% (Frequenzfrage: nie) und von 19% auf 31% (kein Buch im letzten Jahr gelesen) signifikant erhöht.

Nach Tabelle 3 gibt es deutliche Unterschiede in der Lesehäufigkeit zwischen den verschiedenen soziodemographischen Segmenten: Besonders grosse Unterschiede gibt es zwischen den verschiedenen Bildungssegmenten, gefolgt von Geschlechts- und Altersunterschieden, die freilich weniger markant ausgeprägt sind. Das Lesen von Büchern korrespondiert ebenfalls recht eng öko-humanistischen Werthaltungen; umgekehrt finden sich unter traditionalistisch oder materialistisch orientierten Menschen besonders wenig Bücherfreunde.

Tabelle 2: Indikatoren des Buchlesens

Häufigkeit der Buchnutzung	(fast) täglich	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	weniger	nie
1992	29	18	15	28	10
1997	19	17	12	36	14
Im letzten Jahr gelesene Bücher	**mehr als 10 Bücher**	**6–10 Bücher**	**1–5 Bücher**		**kein Buch**
1992	15	20	43		19
1997	23	13	31		31

Tabelle 3: Intensität des Buchlesens

Im letzten Jahr gelesene Bücher in %:		Bücher gelesen	nicht gelesen	1–5 Bücher	6–10 Bücher	11 u.m. Bücher
insgesamt:	1992	81	19	43	20	15
	1997	67	31	31	13	23
Raum:	Deutschschweiz	**68**	30	32	13	23
	Westschweiz	63	**35**	27	14	24
Geschlecht:	Männer	66	32	32	14	20
	Frauen	68	31	31	13	25
Alter:	65-84	**72**	28	35	17	19
	40-64	67	32	29	16	21
	20-39	65	**33**	31	10	25
Bildung:	Mittel-/Hoch.	**71**	28	29	7	**35**
	Berufsschule	66	32	33	16	18
	Volksschule	62	**37**	28	14	19
Urnengang	hoch	**77**	23	30	17	**29**
Öko-Humanismus		67	31	19	10	**39**
Hedo-Individualismus		**75**	23	30	21	25
Privatismus		**71**	27	29	15	26
Materialismus		65	31	28	19	19
Traditionalismus		53	**46**	26	13	14

4. Wege zum Buch und Anregungen zur Lektüre

Von den Befragten lasen zum Zeitpunkt der Erhebung 46% gerade ein Buch. Sie sollten angeben, von woher sie dieses Buch hatten und wieso sie gerade auf diesen Buchtitel gekommen waren.

Wege zum Buch: Von den gerade gelesenen Büchern waren **63% gekauft**, wobei die Buchhandlung bei etwa drei Viertel der gekauften Bücher die Herkunftsquelle war, die restlichen 25% verteilten sich zu gleichen Teilen auf Buchclubs und Kiosk / Warenhaus. Ein knappes Viertel der gerade gelesenen Bücher wurde **ausgeliehen** aus der Bibliothek und von Verwandten und Bekannten. Bei 12% der gelesenen Bücher handelt es sich um **Buchgeschenke**. Diese Zahlen haben sich seit der letzten Erhebung 1992 kaum verändert.

Buchwahl: Die Anregungen, ein Buch zu lesen, sind äusserst vielfältig. Bezogen auf die gerade gelesenen Bücher sind wichtig einerseits das **persönliche Interesse**, andererseits die Empfehlung von **Bekannten, Verwandten und Freunden**. Daneben macht sich aber auch der **Medieneinfluss** bei 12% der Leserinnen und Leser bemerkbar. Zusammenfassend wurden rund 40% der gerade gelesenen Bücher aufgrund eigener Initiative beschafft, während rund 60% der gewählten Titel auf externen Einflüssen wie persönliche Anregungen, durch das System der Buchdistribution oder Hinweise in den Medien basieren. Die Verhältnisse zwischen diesen drei Bereichen sind in den letzten fünf Jahren weitgehend stabil geblieben.

Tabelle 4: Wege zum Buch

Anteile in Prozent Basis: jene, die zur Zeit ein Buch lesen		1992 (56%)	1997 (46%)
	- Buchhandlung	42	45
	- Buchclub	6	9
	- Kaufhaus, Kiosk	6	9
Kaufen:	total	**56**	**63**
	- Verwandte + Bekannte	9	10
	- Bibliothek	14	13
Leihen:	total	**23**	**23**
Geschenke:	total	**12**	**12**

Tabelle 5: Anregungen zur Lektüre

Anteile in Prozent Basis: jene, die zur Zeit ein Buch lesen		1992 (56%)	1997 (70%)
persönliche	- Interesse am Thema	20	16
Initiative:	- berufsbedingt / Studium	8	9
	- Autor bekannt / beliebt	7	10
	- zum Zeitvertreib	8	5
	- anderer Anlass	1	2
	total	44	42
Anregungen:	- Tips: Bekannte, Verwandte	20	19
	- durch andere bekommen	7	9
	total	27	28
Buchsystem:	- Buchhandlung	9	5
	- zufällig gesehen	4	8
	total	13	13
Medien:	- Besprechung in Zeitung	9	8
	- Besprechung TV / Radio	0	2
	- Bestsellerliste	0	2
	- Kino- / TV-Film	4	0
	total	13	12
Werbung:	- Prospekt / Katalog	0	3
Anlässe:	- von innen	44	42
	- von aussen	53	56

5. Präferenzen für Lesestoffe

Neben der Häufigkeit der Buchlektüre interessierte zudem **qualitativ**, welche Lesestoffe von den Leserinnen und Lesern regelmässig gelesen werden. Tabelle 6 vermittelt eine Übersicht der Lesestoffe, die regelmässig gelesen werden. Bei der **Belletristik** stehen nach der Selbsteinschätzung der Befragten, die im letzten Jahr mindestens ein Buch gelesen haben, "Krimi / Thriller / Spionageromane", "Klassiker" und "moderne, zeitgenössische Literatur", aber auch "Abenteuerbücher" und "Liebes- / Schicksalsromane" an der Spitze. Beim **informationsorientierten Lesen** haben "Sach- / Fachbücher", die besonders häufig in der Deutschschweiz und von ge-

Tabelle 6: Regelmässig gelesene Lesestoffe

Belletristik (%)	1992	1997	Besonders häufig gelesen von:
Krimi / Thriller / Spionage	28	32	Gebildete
Klassiker	26	24	Romandie, Junge, Gebildete, Städter
moderne Literatur	28	21	Gebildete, höheres Einkommen, Städter, Angestellte
Abenteuerbücher	26	21	Romandie, Frauen, wenig Gebildete
Liebes- / Schicksalsromane	23	20	Romandie, mittlere Einkommen
Frauenliteratur	21	18	Romandie, hohe Bildung, 40-64jährig
humoristische Bücher	21	17	Romandie, 40-60jährige
Science Fiction / Fantasy	8	9	Romandie, tiefe Bildung
Sachbücher (%)	**1992**	**1997**	**Signifikant häufiger gelesen von:**
Sach- und Fachbücher	41	35	Deutschschweiz, Männer, Bildung/Einkommen hoch
Psychologie / Lebensfragen	33	26	Frauen, höhere Bildung, Städter
Medizin / Gesundheit	31	26	Romandie, Frauen, 18-64jährig
fremde Länder + Kulturen	33	25	hohe Bildung, hohes Einkommen
Biographien	27	24	Romandie, Rentner, hohes Einkommen
Reisen	32	23	hohe Bildung, hohes Einkommen
Tiere / Natur	26	20	Romandie, Frauen, tiefe Bildung, tiefes Einkommen
Hobby-Bücher	20	19	Romandie
Historisches / Geschichte	25	17	Romandie, Männer, Rentner
Philosophie / Religion	21	15	Junge
Politik + Zeitgeschichte	17	11	Männer, hohe Bildung
Kunst- / Fotobände	18	10	Romandie, Städter
Sport	11	12	tiefe Bildung
Alltagsratgeber	12	8	Frauen

bildeten Männern gelesen werden, Priorität. Es folgen mit Abstand Bücher zu "Psychologie und Lebensfragen" sowie "Medizin und Gesundheit", aber auch "fremde Länder und Kulturen", "Biographien", sowie "Reisebücher". Durchgängig fällt auf, dass Befragte in der Romandie bei den meisten Büchern stärkere Präferenzen geäussert haben als Befragte in der Deutschschweiz.

6. Leseabsichten

Um das Leseverhalten weiter qualitativ umreissen zu können, wurde auch nach den **Leseabsichten** gefragt, und zwar aufgrund folgender Frage: *"Was ist Ihnen bei der Auswahl der Bücher bzw. Roman-Hefte, die Sie lesen, besonders wichtig?"* Die neun Antwortvorgaben *(Mehrfachnennungen möglich)* thematisierten Aspekte wie "Wirklichkeitsnähe", "Spannung", "lernen können", "selber-passieren-können", "lustig sein", "zum Denken anregen", "sich identifizieren können", "abschalten können".

Tabelle 7 zeigt, dass **affektive und kognitive Funktionen** beim Lesen gleichermassen wichtig sind: Für 63% ist wichtig, dass das Lesen von Büchern und Romanheften spannend und packend ist und einen gefangen nimmt; für die Hälfte soll die Lektüre aber auch so sein, dass man davon lernen und profitieren kann, und dass die Texte einen zum Denken und zur Auseinandersetzung anregen. Für 44% müssen die gelesenen Bücher realistisch, wahr und wirklichkeitsgetreu sein. Für je etwa 30% muss das Lesen lustig sein und Spass machen, und die Bücher sollen süffig und leicht zu lesen sein, so dass man einmal kurz abschalten kann. Andererseits spielt für fast gleich viele die Thematisierung von aktuellen gesellschaftlichen Problemen eine wichtige Rolle. Im Vergleich dazu ist nur für 21% wichtig, dass Menschen und Schicksale im Zentrum stehen, mit denen man sich **identifizieren** kann. Zusammenfassend wird von der heutigen Literatur ein überaus breites Funktionsspektrum erwartet, und diese Erwartungen ans Medium "Buch" sind wiederum je nach soziodemographischem Hintergrund und je nach eigenen Werthaltungen ganz unterschiedlich.

Tabelle 7: Leseabsichten in Abhängigkeit von Soziodemographie

Leseabsichten in Prozent:	insg. 1992	insg. 1997	Geschlecht: Männer	Frauen	Alter: 18-39	40-64	65-84
spannend, packen, gefangennehmen	50	63	61	65	63	64	60
davon lernen und profitieren können	49	54	52	56	53	57	49
zum Denken / Auseinandersetzung anregen	47	51	52	51	50	54	49
realistisch, wahr, wirklichkeitsgetreu	47	44	44	44	46	42	46
lustig, Humor, Spass machen	37	31	32	30	28	34	33
süffig, leicht geschrieben und zum Abschalten	26	29	27	32	29	31	27
aktuelle gesellschaftliche Probleme	34	28	30	26	27	31	25
Menschen, Schicksale zum Identifizieren	21	21	20	21	20	22	22
Lebens-/Liebesprobleme, die jedem passieren	18	17	13	21	18	20	11

Leseabsichten	überdurchschnittlich wichtig bei:
spannend, packen, gefangennehmen	Romandie, Öko-Humanismus, nicht traditionalistisch
davon lernen + profitieren können	40-64jährige, wenig privatistisch
zum Denken / Auseinandersetzung anregen	gebildet, Hedo-Individualismus, Traditionalismus tief
realistisch, wahr, wirklichkeitsgetreu	Bildung tief, traditionalistisch, privatistisch
lustig, Humor, Spass machen	Romandie, Städter, wenig hedo-individualistisch
süffig, leicht geschrieben und zum Abschalten	Romandie, Bildung tief, privatistisch
aktuelle gesellschaftliche Probleme	Öko-Humanismus hoch
Menschen, Schicksale zum Identifizieren	Privatismus tief
Lebens-/Liebesprobleme, die jedem passieren	Frauen, mittlere Bildung, Privatismus hoch

7. Fazit

Die vorliegenden empirischen Daten zum Buchlesen zeigen, dass knapp 70% der Erwachsenen in der Deutsch- und Welschschweiz im weitesten Sinn zum Kreis der Buchleserinnen und Buchleser gezählt werden können, da sie im letzten Jahr mindestens ein Buch gelesen haben. Rund ein Drittel der Bevölkerung scheint demnach buchabstinent zu sein. Etwa ähnlich gross ist die Gruppe der Vielleser: Rund ein Drittel der Befragten greift mehrmals pro Woche zum Buch und / oder liest mehr als fünf Bücher pro Jahr. Trendmässig hat sich der Anteil der Nichtleser in den letzten fünf Jahren von 20% auf 30% deutlich erhöht. Was die qualitativen Aspekte des Lesens anbelangt, zeigt sich, dass die Präferenzen für Lesestoffe breit gefächert und stark individualisiert sind. Die emotionalen Ansprüche ans Medium Buch sind dabei ebenso wichtig wie die kognitiven Funktionen: Bücher sollen einerseits spannend sein, einen packen und gefangennehmen, andererseits aber auch so sein, dass man von der Lektüre lernen und profitieren kann. Der Buchhandel ist dabei nach wie vor die wichtigste Bezugsquelle für Bücher.

Adresse: Prof. Dr. Heinz Bonfadelli, IPMZ - Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich, Kurvenstr. 17, CH-8035 Zürich, Tel: 01 634 46 61

Andrea Bertschi-Kaufmann, Horst Sitta

"Literalität im medialen Umfeld"

Ein Projekt des Deutschen Seminars der Universität Zürich und der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, Zofingen

Die Studie ist integriert in das vom Schweizerischen Nationalfonds eingerichtete Schwerpunktprogramm "Zukunft Schweiz". Ziel dieses Forschungsprogramms ist es, Formen und Auswirkungen des sozialen Wandels in unserer Gesellschaft zu ermitteln und zu verstehen. Die Ergebnisse sollen nicht nur in Fachkreisen weitergegeben, sondern auch der interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Mit dem Wandel der Medienlandschaft befassen sich

mehrere Forschungsprojekte aus verschiedenen Perspektiven (im Bulletin 1997 wurde kurz darüber berichtet).

Wie steht es mit der Schreibfähigkeit im Medienzeitalter, wie ist es um diese Fähigkeit und um die Leseaktivität besonders in der Schule bestellt? Diese Frage steht im Mittelpunkt des Nationalfondsprojekts "Literalität im medialen Umfeld".

Ich habe mir gedacht, da Akte X auch im Fernsehen läuft, einmal einen Vergleich zwischen dem Buch und der Folge "Blut" zu machen. Mal schauen, wie weit das Ganze (Dialoge etc.) übereinstimmt.

So lautet der Anfang einer Eintragung in Esthers Lesetagebuch. Ihren Vorsatz, den gesprochenen Text in der TV-Serien-Version auf seine Entsprechungen mit der Buchvorlage zu überprüfen, hält sie über längere Zeit durch: Esther "visioniert", liest nochmals nach und vergleicht sehr genau. Ob der Bildschirm die Geschichte "richtig" zeigt, wird hier an der vorangegangenen Lektüreerfahrung gemessen. An andern Stellen zeigt sich das Umgekehrte: neugierig und aufmerksam geworden durch die Präsentation am Bildschirm, holt sich die Jugendliche ein Buch, in das sie sich lesend und weiterschreibend vertieft.

Esther ist Schülerin einer der 26 Schulklassen (vom 1.–9. Schuljahr), die ihren Lese- und Schreibunterricht nach den Anlagen des Projekts "Literalität im medialen Umfeld" gestalten.

Bücher- und Medienvielfalt als Anstoss zum Lesen und Schreiben

In ihren Lesestunden üben die Schülerinnen und Schüler nicht an isolierten und kanonisierten Lesebuchtexten; ihnen stehen vielmehr Klassenzimmer- oder Schulbibliotheken und Computereinrichtungen zur Verfügung: Im Angebot finden sie Klassiker und ganz neue Titel, teils "einfache Literaturen" mit grossen Schrifttypen, kurzen, überblickbaren Zeilen und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle und dichte Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen, elektronische Bücher, d.h. CD-ROM-Versionen, die Geschichten erzählen und zur interaktiven Beteiligung auffordern, multimediale Nachschlagewerke und Internet-Programme: eine offene Auswahl unterschiedlicher Qualitäten und für verschiedene Ansprüche. Entsprechend dem Alter der Kinder und Jugendlichen sind die Beispiele selbstverständlich unterschiedlich zusammengestellt, durchgehend ist aber das Prinzip des vielfältigen Angebots und der individuellen Wahlmöglichkeit. Die Kinder und Jugendlichen entscheiden sich jeweils für eine Lektüre, ziehen sich lesend zurück oder lesen – seltener – einander vor, beraten einander und machen in der Klasse aufmerksam auf Wichtiges, Neues und besonders Lesenswertes. Ziel solcher Unterrichtskonzepte ist also nicht die Vermittlung lesepädagogisch bestimmter Stoffe, sondern die Unterstützung und Entwicklung interessegeleiteter Lese- und Schreiberfahrungen – die Voraussetzung dafür, dass sich Identifikationen aufbauen mit dem, was Schrift vermitteln kann.

Zur Fragestellung unseres Projekts

Inwiefern die neuen Bildschirmmedien (wie CD-ROM und Internet) den Prozess der Schriftaneignung verändern – darüber gibt es bislang nur Vermutungen, die oft zwar mit Vehemenz und Überzeugung geäussert werden, denen aber – vorläufig – die Grundlagen einer längeren und genauen Beobachtung fehlen: Auf der einen Seite steht die Befürchtung, der Schriftgebrauch am Bildschirm nivelliere und beschränke die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Auf der andern Seite werden in den Computer und vorab in das Internet als das neue umfassende "Bildungsmedium" erstaunlich grosse Hoffnungen gesetzt. Auf der Grundlage bisheriger Forschungsarbeiten (Schön 1995; Sturm 1995) kann man allerdings davon ausgehen, dass der freie Zugang zu vielerlei Medien und die Möglichkeit, eigenen Themen und Interessen nachzugehen, für den Schrifterwerb besonders förderlich sind.

Hier schliesst das Forschungsprojekt mit seinen besonderen Fragen an: Es untersucht die Wirkungen dieser multimedialen Leseumgebung für die Lese- und Schreibentwicklungen der Kinder und Jugendlichen. Kernstück der Förderarbeit in der Praxis sind die offenen Klassenzimmerbibliotheken, die in sogenannt "Freien Lesestunden" genutzt werden, und die Lesetagebücher, in welchen die Kinder und Jugendlichen die gewählten Titel laufend notieren und ihre Leseeindrücke unmittelbar anschliessend schreibend dokumentieren. Erzählend und weiterspinnend, kommentierend und reflektierend verarbeiten sie in den einzelnen Eintragungen ihre Lektüren und vermitteln damit auch Einblick in ihre Lese- und Schreibprozesse. Die Tagebücher werden während knapp zwei Jahren (1997-1999) geführt; in zeitlich engen Abständen geben sie Schrifterfahrungen und Verarbeitungsweisen verschiedener Altersgruppen

wieder, sie zeigen Entwicklungen, Interessenbildungen, Sprünge und Stagnationen. Als Sammlungen kontinuierlich geschriebener, authentischer Texte stehen die Dokumente deshalb im Mittelpunkt unseres Interesses. Zum einen lässt sich in ihnen ermitteln, welche Leseaktivitäten und welches Leserepertoire Kinder und Jugendliche aufbauen, wenn sie an ihre eigenen Medienerfahrungen anknüpfen und diese in die schulische Lesearbeit integrieren können. Zum andern sollen mit der linguistischen Analyse des umfangreichen Textmaterials (insgesamt 300 Lesetagebücher) die Schreib- und Erzählfähigkeiten in ihrer Entwicklung festgestellt werden. Die Eintragungen in den Lesetagebüchern entstehen unmittelbar nach dem Lesen im Buch oder am Bildschirm. Bildschirmtexte sind oft mit Ton und Bild zu einem Hypertext verknüpft und präsentieren sich anders als Buchseiten. Besonders interessiert hier, in welcher Weise die sprachliche und visuelle Gestaltung der Vorlage die Schreiberin oder den Schreiber beeinflusst: die Wechselwirkung zwischen den Text- und Medienprodukten, die Heranwachsende aufnehmen und verarbeiten, und den Möglichkeiten und Mustern, die sie daraus für ihr eigenes Schreiben beziehen. Was sich im Raum der Schule beobachten lässt, gibt auch Hinweise auf die Art der Entwicklung und der Vielfalt von Lese- und Schreibtätigkeiten und der Schriftkompetenzen in der "Multimedia-Gesellschaft". Und umgekehrt braucht die Schule die genauen Einsichten und Beobachtungen zum Lerngeschehen, vorab als Orientierungshilfen und Anregungen zur Gestaltung eines zeitgemässen und wirksamen Unterrichts.

Die Medienentwicklung – eine Gefahr für die Schrift?

Dass Lese- und Schreibgewohnheiten einem für alle sichtbaren Wandel unterworfen sind, beklagen viele als "Untergang der Schriftkultur" – wohl doch zu Unrecht. Die Bedeutung des gedruckten Textes wird zwar von neueren Angeboten der "Informations- und Unterhaltungsmedien" zurückgedrängt. Damit ist aber erst einmal festgestellt, dass sich Schrifterfahrungen verändern (Bonfadelli 1995, Schön 1998), nicht auch schon, dass sie im Rahmen umfassender kommunikativer Fähigkeiten weniger wichtig wären, auch nicht, dass sich mit der zunehmenden medialen Vielfalt geringere Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen stellten. Heranwachsende (und zunehmend mehr Erwachsene) sammeln ihre Leseerfahrungen inmitten eines zusehends grösser werdenden und sich verändernden Medienangebots. Schrift präsentiert sich in verschiedensten Verbindungen und Zusammenhängen (im Hypertext mit Ton und Bild anders als im klassischen Bilderbuch, im Sachbuch anders als auf der Homepage), der Umgang mit ihr wird laufend anspruchsvoller und vielfältiger. Was sich für die einen Nutzerinnen und Nutzer als eine persönlich spannende oder beruflich bedingte Herausforderung darstellt, ist für andere überhaupt nicht zugänglich, Schrift bleibt ihnen – am Bildschirm ebenso wie auf dem Papier – verschlossen. Dass der "funktionale Analphabetismus" in den vergangenen Jahren in den Industriestaaten ebenso zugenommen hat wie der Anteil der häufig Lesenden und Schreibenden, ist nur scheinbar ein Widerspruch und passt in diesen Zusammenhang. Mit den neuen Medien sind Lese- und Schreibfähigkeiten nicht weniger gefragt, hingegen ist die "Wissenskluft" zwischen den Bildungsschichten in unserer Gesellschaft grösser geworden.

Lesen und Schreiben sind gerade auch im Zusammenhang mit der Entwicklung der neuen elektronischen Medien nach wie vor prominente Lernziele unserer Schule. Werden sie allerdings zu eng verstanden als die blosse Vermittlung von Kulturtechniken, zu welchen alle Kinder im Gleichschritt angeleitet werden, erreichen die schulischen Bemühungen gerade diejenigen Heranwachsenden nicht, die in ihrer familiären Umgebung keinerlei weitere Anregungen zum Umgang mit Schrift erhalten. Neuere Studien der Leseforschung (u.a. diejenigen von Hurrelmann et al. 1993 und Eggert/ Garbe 1995) belegen mit verschiedenen Ergebnissen die Bedeutung einer frühen und zwanglosen Hinführung und weisen auf die besonderen Bedingungen einer Umgebung hin, die Lesen begünstigt: Zu einer stabilen Leseförderung gehören Erfahrungen mit Büchern, eigenständige Entdeckungen und der rege Austausch mit andern Leserinnen und Lesern. Dazu gehört – heute – auch die Erkundung verschiedener Medien und die Erfahrung, sie selektiv, das heisst selbstgesteuert und nach eigenen Interessen nutzen zu können. Die Institution Schule bietet dafür Raum und Zeit. Allerdings wird sie den souveränen Umgang mit dem vielfältigen Schrift- und Medienangebot nur unterstützen können, wenn sie auch Brücken zum ausserschulischen Lesen und Schreiben schlägt, Freizeitlektüren anregt und umgekehrt auch die Lese- und Me-

dienerfahrungen, welche die Heranwachsenden mitbringen, integriert. So verstanden haben "Lese- und Schreibförderung" ihr Ziel dann erreicht, wenn die Zugänge, die die Kinder und Jugendlichen in der Schule zum Buch und zum Bildschirm gefunden haben, für ihre Leseinteressen und für ihren Umgang mit Schrift auch ausserhalb der Schulstunde wirksam werden.

Lesetagebücher machen Entwicklungen sichtbar. Sie zeigen nicht nur, wie häufig und wie intensiv die verschiedenen Schriftmedien genutzt werden, sondern geben auch Aufschluss darüber, wie sich Leseinteressen und Schreibfähigkeiten im Zusammenhang mit der jeweils getroffenen Medienwahl und der Lesearbeit verändern und entwickeln. In ihnen zeigt sich beispielhaft, was wir verlieren und was wir hinzugewinnen in einer von Medien geprägten Umgebung, in der das eine "gute" Buch durch ein laufend sich erweiterndes Angebot an gedruckten und multimedial vermittelten Texten ersetzt wird.

Literatur: Bonfadelli, Heinz: Lesen und Fernsehen - Lesen oder Fernsehen? in: Bodo Franzmann et al. (Hrsg.): Auf den Schultern von Gutenberg, Berlin und München 1995. - Eggert, Hartmut/Garbe Christine: Literarische Sozialisation, Stuttgart 1995. - Hurrelmann, Bettina et al.: Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Band 1, Gütersloh 1993. - Schön, Erich: Zur Zukunft des Lesens im Medienzeitalter, in: Harro Segeberg/Gerd Eversberg (Hrsg.): Theodor Storm und die Medien. Berlin 1998.

Kontaktperson: Andrea Bertschi-Kaufmann, Titlisstr. 28. CH-4313 Möhlin. E-mail bertschikauf@access.ch

M. Saada-Robert, L. Rieben

L'apprentissage de la lecture/écriture
Présentation des recherches

Les recherches antérieures

Notre équipe est formée de chercheurs et d'enseignants, qui travaillent ensemble aussi bien à l'élaboration des séquences didactiques qu'au déroulement de la recherche sur l'apprentissage de la lecture/écriture. Depuis 1985, l'équipe s'intéresse aux débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture, chez les jeunes enfants de 5 et 6 ans. 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 (2ème enfantine et 1ère primaire).

Puis elle a étendu ses travaux dans deux directions:

1. une analyse des interventions de l'enseignant, interventions interactives de différents types et guidés par quelques principes fondamentaux. L'équipe a également mis au point l'explicitation de la démarche didactique qui est pratiquée à la Maison des Petits, école publique rattachée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Une publication peut-être obtenue à ce sujet[1].

2. la mise au point de situations didactiques pour l'enseignement / apprentissage de l'orthographe, ainsi que l'analyse de la progression des enfants de 7-8 ans (2ème primaire). En prolongement des situations didactiques précédentes, l'apprentissage de l'orthographe a été conçu de manière intégrée à la production textuelle, approche contrastée à l'apprentissage spécifique traditionnel effectué à travers des exercices, des dictées, la mémorisation de listes de mots. Cette recherche a été menée en collaboration avec d'autres équipes à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (Fpse), au Centre Vaudois de Recherche Pédagogique, au Service de Pédagogie Générale (GE).

Le projet actuel de recherche

Le projet est actuellement en phase d'expérimentation *exploratoire*. Il poursuit deux buts:

1. compléter la démarche d'entrée dans l'écrit pratiquée en classe, par une situation didactique de lecture/écriture qui permet aux enfants de 4 ans (1ère année enfantine) d'aborder activement les propriétés du système de la langue écrite française

2. comprendre, du point de vue de la recherche, quelle est l'évolution des stratégies de lecture et d'écriture dites "émergentes". En situation interactive avec l'adulte, les enfants de cet âge peuvent déjà "lire" des livres illustrés, en faisant des hypothèses aussi bien sur le contenu et le sens de l'histoire que sur les composantes lexicales et du code alphabétique. Les enfants de cet âge peuvent également "écrire" des textes brefs, leur "écriture" progressant des traces picturales puis graphiques vers des orthographes de plus en plus normées.

Les relations entre acquisition de la lecture et de l'écriture donnent lieu à des travaux de plus en plus nombreux, et cette recherche, menée en situation d'apprentissage scolaire, permettra de contribuer au débat.

Le plan de la recherche

La recherche, pour le moment exploratoire, se déroule avec 6 enfants de 4 ans, en classe de 1ère enfantine. Elle comprend quatre moments d'expérimentation pendant l'année scolaire (T1 à T4). Les 6 enfants sont suivis de deux manières: 1. dans les situations didactiques élaborées à cet effet; 2. dans une série d'épreuves psycholinguistiques.

A chacun des quatre périodes de l'année, le même schéma est adopté: passation des épreuves psycholinguistiques, observation vidéo des conduites des enfants dans la séquence de Lecture Emergente (LE) et d'Ecriture Emergente (EE).

Les épreuves psycholinguistiques

Les enfants sont pris individuellement, en dehors de leur classe. Ces épreuves se regroupent en plusieurs catégories, représentant les principales composantes de l'apprentissage de la langue écrite: les représentations que l'enfant a de la langue écrite; la manière dont il segmente les mots dans une phrase; la reconnaissance de mots contextualisés (une photo d'une voiture-taxi par exemple), des mêmes mots avec leur même logo mais en l'absence du contexte (le mot TAXI écrit en couleur tel qu'il apparaît sur les voitures), et des mêmes mots manuscrits (taxi); la connaissance des lettres; la segmentation phonologique (découpage du premier son entendu dans "souris" par exemple).

Le déroulement des situations didactiques

La séquence de lecture émergente (LE) se déroule en plusieurs phases. Supports: livres imagés choisis pour être à la fois intéressants, motivants et compréhensibles (longueur des textes, champ sémantique, syntaxe, vocabulaire)

Séance 1: L'enseignante prend en charge les points suivants, avec tout le groupe d'enfants: 1. présentation du projet général (prendre connaissance de l'histoire pour pouvoir la lire, la raconter à un autre enfant qui ne la connaît pas).– 2. présentation interactive du livre (marques de la couverture: image, titre, auteur; hypothèses sur le thème général). – 3. lecture interactive du livre (interactions sur les hypothèses, au fur et à mesure, et lecture de la page concernée). – 4. lecture complète par l'enseignante. **Séances 2 et 3**: reprise des phases 1 à 4. **Seance 4:** 5. "lecture" par un enfant à un autre enfant, avec le livre.

La séquence d'écriture émergente (EE) se déroule également en plusieurs phases: 1. présentation du projet (faire le dessin d'un bout de l'histoire lue et racontée en LE, et écrire le commentaire du dessin pour en faire un petit livre); – 2. dessin d'un épisode; – 3. projet oral de commentaire (écrit par l'enseignante); – 4. écriture du commentaire et explicitations de la production; – 5. valorisation collective des productions.

Un entretien métagraphique est ensuite effectué avec chaque enfant, sur sa propre production, et sur des productions/types d'autres enfants, qui vont des traces picturales, puis graphiques, puis aux lettres connues, puis à l'écriture de mots.

Où en est l'équipe ?

Le dépouillement des résultats des épreuves psycholinguistiques est en cours, parallèlement avec le travail de retranscription des observations vidéo. Sur la base de travaux de recherches existants, nous allons chercher à mettre en évidence les stratégies des enfants en LE et EE.

L'analyse des résultats devraient pouvoir permettre de cerner les problèmes suivants: 1. Le passage du langage oral à l'entrée scolaire dans l'écrit, autrement dit, le passage des énoncés oraux aux énoncés "comme l'écrit": quels sont les premiers indices de l'écrit, différenciés des indices picturaux, pris en considération par l'enfant dans le contexte d'activités scolaires comme la lecture et l'écriture émergentes? – 2. L'évolution des composantes de la langue écrite au tout début de l'acquisition, composantes liées aux aspects sémantiques (sémiographique et morphographique) et aux aspects logographique, alphabétique et orthographique. – 3. L'émergence du système alphabétique et les liens avec la lecture et l'écriture dites logographiques. – 4. Le dépassement du système alphabétique vers la constitution d'un lexique orthographique. – 5. Les relations entre lecture et écriture émergentes.

1. Saada-Robert, M. et al. (1997): Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit. Document interne Fpse-MdP.

Écrire à l'auteur: M. Saada-Robert, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (Fpse), CH-1227 Carouge-GE.

Deepa Mazumdar, François Gaillard

La compréhension chez l'apprenti lecteur

La compréhension de phrases écrites repose largement sur un ensemble de facteurs oraux du langage, qui font partie intégrante du développement des

capacités de lecture. Nous le montrons, d'une part, par l'étroite liaison existant entre la compréhension et le déchiffrement de phrases, d'autre part, par les relations entre la compréhension de la lecture et les aptitudes de langage oral.

Nous avons utilisé la version lausannoise du test K-ABC de Kaufman & Kaufman, un instrument qui étudie une variété de fonctions cognitives. La compréhension de la lecture et le déchiffrement de la lecture constituent deux épreuves séparées.

Cette étude porte sur 216 enfants des deux premiers degrés de l'école primaire d'une banlieue lausannoise, repartis dans six groupes d'âge. Chaque degré est divisé en trois groupes d'âge, de 6 ans et 6 mois à 8 ans et 10 mois. Deux groupes d'enfants ont le même âge mais sont de deux degrés différents (7 ans et 6 mois à 7 ans et 11 mois).

L'épreuve lecture-déchiffrement comprend 38 stimuli, 10 lettres et 28 mots de 2 à 14 lettres. Ces derniers recouvrent les difficultés orthographiques de base de la langue française, par exemple "é" (voyelle), "on" (voyelle complexe), "oin" (semi-voyelle), "s, c et g" (consonnes contextuelle) et "eux" (morphogramme). L'épreuve lecture-compréhension comprend 24 ordres présentés par écrit, allant du simple "lève-toi" à un ordre beaucoup complexe, par exemple: "Si tu es un garçon, tape deux fois dans tes mains; mais si tu es une fille, tape seulement une fois". Le score pour les deux épreuves correspond au nombre de réponses correctes.

Notre but est de vérifier

1. que, dès les premières lectures, les développements du déchiffrement et de la compréhension sont parallèles et se situent sur un continuum. Ils sont interdépendants;

2. que la compréhension de la lecture est liée aux épreuves verbales de la modalité orale, tandis qu'elle se montre indépendante des épreuves visuelles.

Résultats

Six mois après l'entrée en première année, la moitié des écoliers comprend les ordres simples jusqu'à 6 mots, correspondant à une seule action avec complément et mots-outils. Mais quand les ordres se compliquent, surtout dès qu'ils comportent deux actions et que les phrases s'allongent, on ne peut pas dire que les élèves de première année parviennent à comprendre ce qu'ils doivent faire.

La différence entre les degrés est nette, notamment en ce qui concerne les ordres de 7-9 mots (deux verbes, et 27 à 37 lettres) et les ordres de 10-23 mots (relative et conditionnelle). A âge égal, mais dans deux degrés différents, la compréhension de phrases se révèle très sensible à la complexité grammaticale.

En deuxième année, l'épreuve montre une brusque acquisition de la compréhension pour les ordres complexes, et un effet plafond déjà. Ni la double action, ni la longueur des propositions, ne semblent constituer un obstacle. Par contre, quand la relative et la conditionnelle sont introduites, cette complexité syntaxique peut empêcher la compréhension des phrases. Les progrès entre les deux degrés illustrent donc une maîtrise progressive de la grammaire écrite, elle-même largement dépendante du contrôle de la grammaire orale.

La démonstration de l'intervention du facteur oral dans la compréhension de la lecture tient à l'analyse statistique des composantes de la compréhension (analyse de régression et analyse en composantes principales) qui met en évidence une relation étroite entre la compréhension de la lecture et la compréhension purement orale, enregistrée dans une autre épreuve, composée de devinettes, du genre: "Qu'est-ce qui vit dans une ruche, pique et fait du miel?". Dans les composantes suivantes, on ne trouve toujours pas de tests visuels (il y en a 5) mais, au contraire, des tests de langage oral, comme la répétition de séries de chiffres.

Discussion

Ainsi, non seulement la compréhension de la lecture est à l'oeuvre dès les premiers déchiffrements, mais encore elle se compose de facteurs oraux du langage. L'interprétation de ce résultat est que l'enfant lit avec le bagage qu'il a déjà, et qu'il existe un continuum entre les apprentissages du langage oral et ceux du langage écrit. Pédagogiquement, nous pensons que l'exploitation de ce continuum a le mérite de mettre l'enfant à l'aise, en lui demandant de mobiliser les processus mentaux qu'il possède déjà. La participation du langage oral dans la lecture commence par l'écoute et la compréhension de récits lus par l'adulte; elle se poursuit par l'attention auditive portée sur l'assemblage des sons (ce qu'on appelle la conscience phonologique); elle se complète par l'épellation en sons et en noms de lettres; enfin, elle permet la lecture orale (l'enfant trouve quel mot on peut former avec les lettres b, o et l, par exemple).

Lire par l'oreille est aussi une méthode d'apprentissage de la lecture, comme d'ailleurs, dans une autre modalité, la lecture par l'écriture. Ainsi la prouesse nou-

velle que l'on attend de l'enfant, consistant à discriminer les signes écrits et à se rappeler de leurs valeurs en sons et en sons complexes, trouve un point d'ancrage solide dans la jungle apparemment indomptable des mots et des phrases. Rappelons-nous cependant qu'il n'y a pas de panacée. En l'occurrence, un excès de certains processus oraux peut conduire l'enfant à deviner tout ce qu'il lit, ce qui peut l'éloigner du but de la lecture, la compréhension du texte-même.

Pour en savoir plus: Gaillard F. (1997). Comprendre pour apprendre à lire. *Swiss Journal of Psychology* 56(3),165-174. – Lecocq P., Casalis S., Leuwers C . & Watteau N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés.* Paris: Presses Universitaires du Septentrion. - Sprenger-Charolles L. & Casalis S. (1996). Lire. *Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement.* Paris: PUF.

Adresse des auteurs: Institut de Psychologie, BFSH 2, CH-1015 Lausanne.

Claudine Brohy, Anne-Laure Bregy, Gabriela Fuchs

Enseignement bilingue
L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes: d'hier à aujourd'hui

En Suisse, l'introduction de l'enseignement de la deuxième langue (L2) au degré primaire s'est faite récemment. Le débat sur l'opportunité de débuter l'enseignement de la L2 à ce degré date des années soixante et différents essais d'enseigner une langue étrangère à l'école primaire ont été entrepris. En 1975, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CD-IP) publiait des recommandations et des décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement d'une langue étrangère.

En 1995, la CD-IP et les directeurs cantonaux de l'économie publique, responsables de la formation professionnelle, ont émis des principes de base et des recommandations dans le but d'améliorer les compétences linguistiques par le biais de l'enseignement plurilingue et immersif à tous les niveaux.

Rôle précurseur du Valais dans l'enseignement bilingue

Le canton du Valais n'a pas attendu ces recommandations pour introduire l'enseignement bilingue dans l'école publique et il peut être considéré comme réel précurseur en Suisse. Les responsables du Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) ont accueilli favorablement les initiatives de plusieurs écoles qui proposaient l'utilisation de la langue seconde non pas uniquement comme objet d'étude, mais comme instrument de communication pour la transmission du savoir dans d'autres disciplines scolaires.

Après avoir réalisé en 1992 une enquête auprès de parents d'élèves concernés par l'introduction de l'enseignement bilingue, la Commune de Sierre a été la première commune valaisanne à ouvrir une classe bilingue, suite à la demande de l'Association des parents.

Dans un premier temps, pour pouvoir répondre dans un bref délai à la demande des parents, la Commune de Sierre a décidé en 1993/94 d'intégrer une douzaine d'élèves francophones dans trois classes de première année de l'école enfantine allemande, où la langue parlée était le dialecte haut-valaisan. Pour garantir le maintien de la filière germanophone à la communauté minoritaire, qui voyait dans l'enseignement bilingue une menace et un danger pour son école, la commune décida en 1994/95 de regrouper les élèves francophones dans une classe bilingue séparée de la section alémanique.

Ce modèle d'immersion précoce et partielle à partir de la deuxième enfantine est prévu pour deux volées consécutives et il sera comparé à un modèle d'immersion moyenne et partielle à partir de la troisième année primaire qui a débuté en 1996/97.

Les classes de ces deux modèles seront maintenues jusqu'à la fin de la 6e primaire. La continuité de l'enseignement bilingue au Cycle d'orientation (degré secondaire I) doit encore être définie. Par la suite, la Commune de Sierre, en tenant compte de différents critères, se décidera pour un des deux projets.

De l'immersion précoce à l'immersion tardive

A leur tour, d'autres communes valaisannes ont introduit l'enseignement bilingue en classe enfantine et au degré primaire. En 1995/96, la Commune de Sion a ouvert deux classes de 1ère enfantine bilingue. La Commune de Monthey propose l'enseignement bilingue à partir de la 2e année enfantine dans une classe. La Commune de Brigue-Glis, qui a introduit l'enseignement bilingue en 1995 à partir de la 5e primaire, a décidé d'ouvrir en 1997 une deuxième classe parallèle. Ces modèles d'immersion varient donc, en partie, selon le degré d'introduction de l'enseignement bilingue et on parle alors d'immersion précoce, moyenne ou tardive.

L'intensité de l'utilisation de la L2 joue également un rôle important, ce facteur étant bien sûr lié aux choix des branches. Le

degré d'utilisation va de quelques pourcents (enseignement renforcé de la L2) à 100% (immersion totale).

Organisation du travail en duo dans les communes valaisannes

Les quatre communes valaisannes ayant introduit des projets d'enseignement bilingue à partir de l'école enfantine ou au degré primaire ont opté pour un enseignement sous la forme d'immersion partielle. 50% de l'enseignement est dispensé en français, 50% en allemand. Deux enseignant(e)s de langue maternelle différente, selon le principe "un maître/une maîtresse - une langue", enseignent dans une même classe. Ce travail en duo exige une bonne collaboration et une concertation régulière. La classe haut-valaisanne de Brigue suit le programme du Valais alémanique, les classes du Valais central et du Bas-Valais s'en tiennent au programme du Valais romand. A Brigue-Glis, les branches enseignées en L2 sont des branches secondaires. Dans les communes du Valais romand, par contre, certaines branches dites principales sont également enseignées en L2. Pour l'apprentissage de concepts mathématiques, par exemple, l'enseignant germanophone consacre en 3e primaire 230 minutes. Ces concepts sont revus en première langue (L1) par l'enseignante francophone à titre de 40 minutes par semaine. La lecture et l'écriture en L2 sont introduites à partir de la 2e primaire bilingue.

En quelques années, le nombre d'élèves bénéficiant d'un enseignement bilingue à partir de l'école enfantine et de l'école primaire a augmenté et aujourd'hui, 369 élèves répartis dans 17 classes suivent de tels cours.

Introduction de l'enseignement bilingue au degré secondaire et tertiaire

Au degré secondaire, les communes de Monthey, St-Maurice, Vouvry, Sierre et Sion proposent l'enseignement d'une ou de plusieurs branches non linguistiques en L2. Les élèves des gymnases sédunois ont la possibilité d'obtenir une Maturité avec mention bilingue.

Deux des cinq écoles de formation professionnelle supérieure du Canton du Valais proposent un enseignement bilingue. L'Ecole d'Ingénieurs du Canton du Valais et l'Ecole Suisse de Tourisme profitent de la présence d'élèves des deux régions linguistiques du canton en les regroupant, par exemple, durant certains cours (tandem-teaching). Pendant les derniers semestres de leurs études, les étudiants de ces établissements doivent être capables de suivre les cours dans les deux langues.

De plus, le canton du Valais s'est doté d'un *Bureau valaisan de la formation et des échanges linguistiques* qui organise de nombreux échanges linguistiques scolaires et extra-scolaires en Valais, en Suisse et à l'étranger.

Gestion des langues en classe

Les maîtres et maîtresses germanophones parlent l'allemand standard avec les enfants, les enseignant(e)s francophones le français. L'élève est donc dans un environnement scolaire où chaque langue est associée à une personne précise, mais il a la possibilité de s'adresser aux enseignant(e)s dans la langue de son choix. Au début de l'année scolaire, dans la plupart des classes les deux enseignant(e)s accueillent en commun les enfants pendant un ou deux jours et élaborent des consignes simples qui sont dessinées et affichées dans les salles de classe. En situation de communication difficile, certain(e)s enseignant(e)s se servent d'une marionnette. Ce n'est alors pas le maître ou la maîtresse qui traduit mais la marionnette qui prend la parole et donne des explications en L1.

Durant l'année scolaire, certains projets bilingues sont conduits conjointement par les deux enseignant(e)s. Par exemple, pour certaines activités les notions sont d'abord introduites en L1 et, une fois bien comprises, reprises sous une forme proche, en L2. Une autre manière de procéder est de travailler par projet dont une partie pourrait être réalisée en L1 et une en L2. Les classes de Sion et de Monthey ont, par exemple, présenté aux parents et autorités scolaires une pièce de théâtre bilingue.

Pour pouvoir pratiquer la L2 en dehors du cadre scolaire, les enseignant(e)s des classes bilingues profitent de la proximité des deux communautés linguistiques et organisent des rencontres et des échanges. Les élèves de la classe bilingue de Brigue-Glis ont été accueillis au printemps 1996 durant une semaine par des familles francophones de Sion.

Formation des enseignant(e)s et matériel didactique

Actuellement, il n'existe pas encore de formation initiale particulière pour les maîtres et maîtresses des classes bilingues. Par contre, dans le cadre de la formation continue, les enseignant(e)s impliqués dans les projets ont la possibilité d'acquérir des connaissances théoriques sur le bilinguisme, sur la didactique et sur la pédagogie de l'enseignement bilingue. Des rencontres régulières entre les enseig-

nant(e)s de classes bilingues valaisannes ainsi que des échanges suivis avec les collègues de Fribourg favorisent, entre autres, l'échange d'informations pratiques.

A l'heure actuelle, l'enseignement bilingue ne dispose pas de tout l'arsenal du matériel didactique disponible pour l'enseignement monolingue et les supports pédagogiques spécifiquement conçus pour l'enseignement bilingue sont encore rares. Souvent les enseignants doivent recourir au matériel se rapportant à l'enseignement des langues étrangères, ce qui ne recouvre pas vraiment l'enseignement bilingue, ou adapter des méthodes pour des branches non linguistiques qui doivent être constamment complétées et adaptées par des supports visuels à la situation linguistique des enfants. Pour la plupart des cours, les enseignants valaisans s'inspirent du matériel déjà existant et laissent libre champ à leur imagination pour créer leur propre support de cours qui ne manque souvent pas d'intérêt.

L'évaluation et l'accompagnement scientifique

Afin d'assurer le suivi scientifique de ces expériences et pour soutenir les chercheurs engagés dans ces projets, l'IRDP a créé, en 1994, le *Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue* (GREB). Le GREB est composé d'une quinzaine de personnes impliquées dans l'enseignement, et surtout dans la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères, l'enseignement bilingue et l'enseignement interculturel en Suisse.

Les premiers résultats démontrent que les enfants passent sans difficulté de l'enseignement en L1 à l'enseignement en L2 et vice versa. Après quelques mois d'enseignement bilingue, toutes les consignes en L2 relatives à la vie quotidienne en classe sont comprises par l'ensemble des élèves. Quant à la compétence productive orale (expression, communication), il faut bien plus de temps avant que les enfants commencent à s'exprimer spontanément en L2 par des mots et holophrases.

Les premiers résultats ont également montré que la compétence en langue maternelle n'est nullement affectée par l'enseignement bilingue. Dans un premier temps, un certain retard dans les disciplines dispensées en L2 est inévitable. A moyen terme, les résultats scolaires sont tout à fait comparables à ceux des classes témoins monolingues.

Une étude menée auprès d'élèves plus âgés a permis de comparer les compétences linguistiques d'élèves bénéficiant d'un enseignement bilingue à partir de la 5e primaire avec celles d'élèves de classes traditionnelles. Les résultats en L2 obtenus par les élèves haut-valaisans de la classe bilingue à la fin de la 6e primaire démontrent qu'après deux années d'enseignement bilingue, leurs compétences linguistiques en L2 (compréhension et expression orales et écrites) sont bien supérieures à celles d'élèves du même âge et le niveau atteint peut être comparé à celui d'élèves du cycle.

L'enseignement bilingue permet surtout d'accroître les compétences communicatives et l'utilisation des langues comme instrument de communication favorise l'acquisition de stratégies d'apprentissage peu développées dans l'enseignement traditionnel des langues.

Ce bilan globalement positif est un bon indicateur pour la réussite éducative des projets d'enseignement bilingue valaisans.

Regards vers les autres cantons romands et le Tessin

Le Canton du Valais, s'il fait figure de pionnier, n'est pas seul dans les starting-blocks de l'enseignement bilingue. Le Canton de Fribourg a également ses modèles de la maternelle à l'Université. Un concept de promotion de la langue partenaire à l'école, qui a pour but d'encourager et d'harmoniser les expériences et les projets bilingues, est parti en consultation. Les cantons plus éloignés de la frontière ont eux aussi mis des projets sur le métier. Citons le Gymnase de Morges qui a introduit une filière menant à la Maturité bilingue et des gymnases de Neuchâtel et de Genève qui utilisent l'italien pour certaines branches. Au Tessin, l'Ecole cantonale de commerce de Bellinzone dispense huit heures hebdomadaires en français pour des élèves ayant choisi une filière bilingue.

Modèles pédagogiques pour demain

Par ses modèles d'enseignement bilingue, la Suisse romande ne se met pas en porte-à-faux avec les autres pays européens. De plus en plus de pays et de régions mettent en place des modèles à des intensités et des degrés variés. Méthodologiquement, l'enseignement bilingue est une évolution naturelle de l'enseignement des langues et intègre parfaitement les approches et tendances actuelles: éveil au langage, pédagogie interculturelle, échanges scolaires, nouvelles technologies etc. Mais la formation des enseignant(e)s et

la création de supports pédagogiques devront suivre le mouvement. Une évaluation/certification équitable qui tient compte des acquis des élèves ayant d'autres langues maternelles devra à terme faire également partie des objectifs de l'école.

Ce document (avec une bibliographie) a paru d'abord dans: Le point sur la recherche, bulletin d'information, janvier 1998. Il peut être consulté sur Internet à l'adresse : http://www.unine.ch/irdp/

Anne-Lore Bregy, lic. ès lettres, est collaboratrice scientifique au Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme (CURP) de l'Université de Berne à Brigue-Glis (Valais) et à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel. Claudine Brohy, Dr ès lettres, est chargée de cours à l'Université de Fribourg (Suisse), collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel, et présidente du Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (GREB). Gabriela Fuchs, lic. ès lettres, est collaboratrice scientifique au Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme (CURP) de l'Université de Berne à Brigue-Glis (Valais) et à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel.

Christian Weber, Rudolf Groner

Lesen vom Fernsehapparat
Gestaltung von Teletextsystemen auf einer wahrnehmungspsychologischen softwareergonomischen Grundlage

Stand in der traditionellen Leseforschung das lineare (Durch)-Lesen eines Textes im schulischen Umfeld im Mittelpunkt des Interesses, so hat sich in den letzten Jahren – nicht zuletzt aufgrund der stürmischen Entwicklung im Mediensektor – das Forschungsinteresse erweitert. Lesen in einem erweiterten medialen Kontext ist deshalb auch eines der Forschungsthemen am Labor für Visuelle Informationsverarbeitung des Instituts für Psychologie an der Universität Bern. Von besonderem Interesse ist hier das Medium Teletext, gewissermassen eine Insel in der Bilderflut des Mediums Fernsehen. Schon vor gut 10 Jahren wurde in einer Studie, angeregt von der Schweizerischen Teletext-AG, untersucht, mit welchen Gestaltungsmitteln der Farbe und Informationspräsentation das Präsentationssystem von Teletext verbessert werden könnte (Groner R., Heller D., Schlunegger Y.: *Entwicklung von Methoden zur Evaluation und Optimierung von Bildschirmtexten.* Forschungsberichte aus dem Psychologischen Institut der Universität Bern, 1987-2). Diese Thematik wurde erneut aufgegriffen in einer eben abgeschlossenen Lizentiatsarbeit von Christian Weber: *Gestaltung eines Teletext-Fernsehprogramms.*

Die zunehmende Flut an Fernsehprogrammen stellt nicht nur die Zuschauerinnen und Zuschauer vor Selektionsprobleme, sondern ist auch eine Herausforderung für all jene, welche Fernsehprogramme anbieten. Das Fernsehprogramm muss nämlich so gestaltet werden, dass gewünschte Informationen möglichst schnell gefunden werden.

In der Arbeit von Christian Weber wurde versucht, das Fernsehprogramm in Teletext neu – also lesergerecht – zu gestalten. Zu diesem Zweck wurden Gestaltungskriterien aus der Literatur abgeleitet sowie existierende Teletext TV-Programme, Fernsehprogramme in Zeitungen und Zeitschriften und auch das Fernsehverhalten der DeutschschweizerInnen anhand der SRG-Publikumsdaten untersucht. Ausserdem wurde ein Fragebogen entwickelt und an 150 Personen verteilt, der die aktuellen Nutzungsgewohnheiten hinsichtlich des existierenden Teletext-Fernsehprogramms und die Ansprüche an das neu zu schaffende Programm erfasste.

Anhand all dieser Quellen konnten anschliessend Entscheide zum Inhalt des neuen Teletext-Fernsehprogramms gefällt werden. Dabei ist zu bedenken, dass die Gestaltung dieses Fernsehprogramms verschiedenen Restriktionen unterliegt, seien dies nun technische Grenzen des Systems oder der beschränkte Platz, der zur Verfügung steht.

Unter Beachtung dieser Rahmenbedingungen wurden ins neu konzipierte TV-Programm zwölf Sender aufgenommen, wobei TSR (das Westschweizer Fernsehen) der einzige nichtdeutschsprachige Sender ist. Die Sendungen wurden nach Sparten und nach Zeit aufgelistet und zwar sowohl für den aktuellen als auch für den folgenden Tag. Zusätzlich wurden sogenannte TV-Tips eingefügt, Beschreibungen von Sendungen, die als eine Art Programmhinweis zu verstehen sind.

Die Struktur des Teletext-Fernsehprogramms wurde gegenüber der aktuellen Version völlig verändert. Es wurde darauf geachtet, dass der Aufbau dem logischen Vorgehen bei der Suche nach bestimmten Sendungen entspricht. Als erstes müssen sich die Benutzer nun entscheiden (auf der Fernsehprogramm-Hauptseite 300), ob sie das Programm für den aktuellen oder den folgenden Tag betrachten wollen. Auf der zweiten Ebene erfolgt der Entscheid für das Sparten- oder das Zeitraster. Je nach Auswahl muss sich der Benutzer anschliessend für eine Sparte oder ein Zeitintervall entscheiden. Erst auf der vierten Ebene sind die Sendungen auf-

geführt. Es gilt zu erwähnen, dass die Struktur für die beiden aufgeführten Tage (heute, morgen) absolut identisch ist und so die Navigation im System erleichtert wird.

Die konkrete Gestaltung zeigte, dass die praktische Umsetzung der theoretischen Konzepte aus der Software-Ergonomie bei Teletext alles andere als einfach ist. Die technischen Restriktionen verunmöglichen die Erfüllung vieler Forderungen, wie sie heute an elektronische Informationssysteme gestellt werden. Die Informationen, welche im neu gestalteten Teletext-Fernsehprogramm nun enthalten sind, wären auf einem Computersystem ohne grosse Beanspruchung von Systemressourcen (Speicherplatz, Prozessorleistung) wesentlich besser darstellbar.

Die gesamte Studie kann im Internet heruntergeladen werden unter: http://visor.unibe.ch/~cweber/uni.html

Literaturhinweis: Groner R., Heller D., Schlunegger Y.: Entwicklung von Methoden zur Evaluation und Optimierung von Bildschirmtexten. Forschungsberichte aus dem Psychologischen Institut der Universität Bern, 1997-2.

Adresse: Christian Weber, Prof. Rudolf Groner, Institut für Psychologie der Universität Bern, Muesmattstr. 45, CH-3000 Bern.

H. Mario Huber

Sehprobleme in Kindergarten und Volksschule

Ein Pilotprojekt

Im Auftrag einer kleinen Arbeitsgruppe, welche sich zur Förderung von Beratung und Unterstützung sehbehinderter Schulkinder der Zentralschweiz gebildet hatte, führte Frau Doris Jäger, spezialisierte Augenoptikerin und dipl. Orthoptistin, zusammen mit einer Stützlehrerin und einer weiteren Orthoptistin die Reihenuntersuchung Stans 1996 durch. Dabei wurde vom 22. April bis 28. Juni 1996 das Sehvermögen von sämtlichen Schulkindern von Stans untersucht, d.h. von 807 Kindern in Kindergarten und Volksschule. Die Untersuchung bestätigte einerseits punktuell, dass wohl auch in der Schweiz 1,59 Promille der Kinder im Schulalter sehbehindert sind, wie dies ältere Untersuchungen aus Deutschland erwarten lassen. Anderseits zeigte sie in einem nie erwarteten Ausmass Sehprobleme in Kindergarten und Volksschule auf. Darauf wollen wir uns im folgenden konzentrieren.

Anlage der Untersuchung

Der eigentlichen Untersuchung ging im Mai 1995 eine zweitägige Testphase mit 42 Kindern voraus, die im Bericht nicht berücksichtigt sind. Es ging darum, den Zeitaufwand und die Belastung für die Kinder und die Untersucherinnen abzuklären sowie die Testmaterialien zu erproben bzw. zu ergänzen oder zu perfektionieren. Schon in dieser Phase wurden der Schularzt und der einzige Augenarzt von Stans ins Projekt einbezogen. Der Test bot auch die Möglichkeit, ein Informationskonzept zu entwickeln, weil der Arbeitsgruppe eine sorgfältige Information aller Beteiligten für das Gelingen des Hauptuntersuchs grundlegend erschien. Dass gleich am ersten Tag dieser Probephase das statistisch Unwahrscheinliche passierte und ein sehbehindertes Kind "entdeckt" wurde (der sechsjährige, augenärztlich bestens betreute Knabe stand kurz vor der Einschulung, aber seine Eltern hatten vom Stützunterrichtsangebot noch nie etwas gehört), motivierte natürlich die Untersuchungspersonen und die Arbeitsgruppenmitglieder ganz besonders.

Am ersten Tag der Reihenuntersuchung hatten die Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, sich über die Untersuchung genauer zu informieren und selber einen Sehtest zu machen. Die Eltern derjenigen Kinder, bei denen sich kein volles Sehvermögen ergeben hatte, wurden hierüber schriftlich informiert und aufgefordert, bei ihrem Kind eine augenärztliche Untersuchung durchführen zu lassen. Ihnen wurden ferner Elternsprechstunden angeboten. Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren informierten ihre Eltern selbständig und kümmerten sich selbst um einen Termin beim Augenarzt. Und schliesslich wurden den Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen schriftlich die Untersuchungsergebnisse mitgeteilt und wurde besonders auf die Kinder ihrer Klasse hingewiesen, bei denen sich kein volles Sehvermögen gezeigt hatte.

Aufrüttelnde Ergebnisse

Sieht man von der Erfassung zweier weiterer sehbehinderter Kinder ab, denen optische Hilfsmittel, die über eine Brille hinausgehen, und Beratung und Unterstützung angeboten werden konnten, so hat die Reihenuntersuchung Stans drei Hauptergebnisse gebracht:

Von den untersuchten 807 Kindern weisen nicht weniger als 201 Brechungsfehler auf, und nur knapp 40% von ihnen besassen eine entsprechende Korrektur. Am höchsten ist der Anteil fehlsichtiger Kinder ohne Brille oder Kontaktlinsen im Kindergarten, weil sie noch nie augenärztlich untersucht worden sind. Die eingeschränkte Sehleistung wird ihnen den Beginn ihrer Schullaufbahn unnötig er-

schweren. Die hohe Zahl fehlsichtiger Kinder ohne Korrektur ist erschreckend.

Nicht weniger gravierend ist die Erkenntnis, dass weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrpersonen dem Sehen die Bedeutung beimessen, die es in der Schule zweifellos hat. Den Lehrkräften ist in der Regel nicht bekannt, welchen Einfluss ein reduziertes Sehvermögen auf die Schulleistung haben kann, und sie sind weder für ein gutes Sehen noch für Sehbehinderungen sensibilisiert. Weil Fehlsichtigkeit nicht ohne weiteres erkennbar ist, realisieren sie nicht, wenn ein Kind mit reduziertem Sehvermögen in ihrer Klasse sitzt, das die Schrift an der Wandtafel oder auf einer projizierten Folie nur undeutlich oder überhaupt nicht sieht. Umgekehrt ist es für Schülerinnen und Schüler – besonders in den höheren Klassen – häufig wichtiger, keine Brille zu tragen als deutlich zu sehen; sie geben sich mit dem zufrieden, was sie sehen, und wissen gar nicht, was sie alles nicht sehen.

Die dritte Schwierigkeit hängt eng mit der fehlenden Sensibilisierung zusammen und ist ein ganz simples Kontrollproblem: Niemand fühlt sich dafür verantwortlich, dass auch etwas unternommen wird, wenn eine Fehlsichtigkeit festgestellt wird, dass Brillen und Kontaktlinsen auch nach einiger Zeit noch richtig korrigieren und in der Schule und zuhause wirklich getragen werden. Was nützt es, wenn der Schularzt eine Fehlsichtigkeit des Kindes feststellt, dies den Eltern und dem Lehrer mitteilt und niemand kontrolliert, ob das Kind zum Augenarzt geht, eine Brille erhält und diese auch trägt? Was bringen die gewonnenen Erkenntnisse, wenn daraus nicht Veränderungen resultieren, welche die Situation des betroffenen Kindes verbessern? Die Kontrolle der empfohlenen Massnahmen ist ausserordentlich wichtig. Selbstredend liegt die Hauptverantwortung für solche Massnahmen bei den Eltern, aber die Schule wird im Interesse der ihr anvertrauten Kinder nicht um ein effizientes Kontrollsystem herumkommen. Auch in diesem Fall gilt die alte Weisheit: Wer A sagt, muss auch B sagen.

Schlussfolgerungen

Inwieweit das Resultat dieses Pilotprojektes für weitere Schulgemeinden des Kantons Nidwalden und schliesslich gesamtschweizerisch repräsentativ ist, muss natürlich geprüft werden. Faktoren, die das Ergebnis beeinflussen können, sind z.B. städtische oder ländliche Verhältnisse, Ausländeranteil, Bildungsstand oder Struktur der Familien. Die Arbeitsgruppe hat aber keine Gründe gefunden, weshalb eine ähnlich umfassende Reihenuntersuchung in irgendeiner Schweizer Schulgemeinde ein signifikant besseres Resultat hervorbringen könnte. Sie nimmt sogar an, dass z.B. in einem städtischen Quartier mit überdurchschnittlich hohem Ausländeranteil die Sehprobleme in Kindergarten und Volksschule eher grösser sind als in Stans. Deshalb zieht sie aus der Reihenuntersuchung Stans 1996 hauptsächlich drei Schlussfolgerungen:

1. Weil die Schulhoheit in der Schweiz bei den Kantonen liegt und nur sie den Schulgemeinden Empfehlungen abgeben und Weisungen erteilen können, müssen die kantonalen Erziehungsdirektionen in erster Linie sensibilisiert werden. Sie müssen als erste erkennen, dass die Sehprobleme in Kindergarten und Volksschule viel grösser sind, als man je vermutet hat, und dass man ihnen in Zukunft eine ganz andere Aufmerksamkeit widmen muss, damit die betroffenen Kinder ihre potentiellen Schulleistungen auch erreichen. Sie sollen den Bericht über die regionalen Erziehungsdirektorenkonferenzen EDK erhalten und ihn in geeigneter Form den Schulgemeinden zugänglich machen.

2. Es sollte eine gesamtschweizerische Arbeitsgruppe gegründet werden, welche die Ergebnisse der Reihenuntersuchung Stans 1996 unter wissenschaftlicher Begleitung in einer anderen Schulgemeinde kontrolliert. Am sinnvollsten würde sie durch die EDK eingesetzt.

3. Fallen die Resultate ebenso erschreckend aus, sollte die gleiche Arbeitsgruppe auf der Basis der Reihenuntersuchung Stans 1996 einen einfachen Standardtest entwickeln, der von den Schulgemeinden erstmals im Kindergarten und zum zweiten Mal dann eingesetzt wird, wenn die Schülerinnen und Schüler 11 bis 12 Jahre alt sind. Im Kindergarten ist die Zahl der fehlsichtigen Kinder ohne Korrektur am höchsten, und sie stehen am Anfang ihrer Schullaufbahn. Ab den 11- bis 12jährigen Kindern steigt die Zahl der Kinder, die Refraktionsfehler aufweisen, stark an. Und soll den Kindern mit Sehproblemen in Kindergarten und Volksschule wirklich geholfen werden, so muss man den Schulgemeinden ein möglichst einfaches Instrumentarium und vielleicht sogar ein Untersuchungsteam zur Verfügung stellen.

Meine Hoffnung geht dahin, dass unsere gut eidgenössische Privatinitiative dazu führt, dass sich die Wissenschaft und der Staat der Sehprobleme in Kindergarten und Volksschule annehmen und dass mittelfristig zwei

präventive Augenuntersuchungen in der Schule den gleichen Stellenwert wie die ärztlichen oder zahnärztlichen Untersuchungen einnehmen. Und dass vor allem die Mitwelt der Schulkinder, d.h. Eltern, Lehrerschaft, Schulbehörden, Augenärzte, Heilpädagogen etc., für die Bedeutung sensibilisiert wird, die gutes Sehen für die Schulleistungen hat.

Die "Reihenuntersuchung Stans 1996/Sehprobleme in Kindergarten und Volksschule - ein Pilotprojekt", Zürich 1997, kann, solange die kleine Auflage reicht, bezogen werden bei der SZH, Obergrundstr. 61, CH-6003 Luzern, Tel. 041/226 30 40, Fax 041/226 30 41 oder beim Schweiz. Zentralverein für das Blindenwesen SZB, Schützengasse 4, CH-9000 St. Gallen, Tel. 071/223 36 36, Fax 071/222 73 18.

Adresse des Autors: Dr. H. Mario Huber, Schweiz. Vereinigung der Eltern blinder und sehschwacher Kinder SVEBK, Friedackerstr. 6, CH-8050 Zürich. Fax 01/313 04 75

Zehra Ipsiroglu

"Produktives Lesen".
Ein Leseprojekt der Universität Istanbul, Fach Theaterkritik und Dramaturgie

Die Germanistin Zehra Ipsiroglu lehrt an der Universität Istanbul. Sie beschäftigt sich mit vergleichender Kinderliteraturforschung und mit Fragen der Übersetzung. 1997 erschien in der Reihe BAOBAB bei Nagel & Kimche ihr erstes, im Original deutsch verfasstes Kinderbuch, "Das Nashornspiel", das die autoritären Strukturen des türkischen Schulsystems humorvoll und kritisch beleuchtet.

Grundlage dieses Projekts ist der Lesewettbewerb "Produktives Lesen": 10 Bücher von türkischen und deutschsprachigen Kinderbuchautoren wurden ausgewählt (7 Titel sind Übersetzungen aus dem Deutschen). Zu jedem Buch wurde ein Begleitheft angefertigt. Die Bücher und die dazugehörenden Begleithefte enthalten Fragen und Angebote zum spielerischen Umgang mit dem ausgewählten Buch. Dieses Material wurde an fünf Schulen geschickt. 150 Schüler der 6. Klasse, zum grössten Teil Unterschichtkinder, die wenig oder kaum Leseerfahrung haben, nahmen am Wettbewerb teil. Die drei Preisträger bekamen Preise für ihren Umgang mit den Büchern "Das war der Hirbel", "Alter John" und "Konrad, das Kind aus der Konservenbüchse".

Die ausgewählten Bücher lassen sich in drei Gruppen ordnen:
1. Bücher, die die Sinne ansprechen: Sevim Ak, "Mein Drache ist jetzt eine Wolke" (Uçurtmam Bulut fiimdi) und "Was geschah dem rosaroten Vogel?" (Pembe Kufla Ne Oldu?)
2. Problemorientierte Bücher: Peter Härtling, "Oma", "Alter John" und "Das war der Hirbel"; Janosch "Du bist ein Indianer, Hannes"; Christine Nöstlinger, "Lollipop".
3. Bücher, die einen ironischen, satirischen oder parodistischen Zug haben: Zehra Ipsiroglu, "Das Nashornspiel" (Gergedan Oyunu); Sevda Firat Ak, "Aus dem Tagebuch eines Dreikäsehochs"(Bacak Kadar Çocugun Günlügünden); Christine Nöstlinger, "Das Kind aus der Konservenbüchse".

Das Projekt hat folgende Ziele:
1. Förderung des produktionsorientierten und kommunikativen Unterrichts. Es geht vor allem darum, Lehrer für einen solchen Unterricht zu gewinnen.
2. Förderung der Lesemotivation, bzw. der individuellen Lektüre der Kinder.
3. Bekanntschaft der Kinder mit Büchern, die nicht didaktisch oder autoritär konzipiert sind.
4. Rezeptionsforschung. Es geht dabei um folgende Fragen: Wie lesen Unterschichtkinder? Was für Verstehensbarrieren haben sie? Wie kann man diese Leser ansprechen? Wie kann man die Verstehensbarrieren überwinden?

Bei der Bewertung wurden folgende Gesichtspunkte berücksichtigt:

Textverstehen. – Den Zusammenhang zwischen dem Gelesenen und eigenen Erlebnissen und Erfahrungen herstellen. – Kreativer Umgang mit dem Text; durch den Text die eigene Kreativität entfalten. – Malen. – Unter diesen Punkten bildet das Textverstehen den Hauptpunkt.

Bei der Rezeption gab es vor allem Schwierigkeiten mit parodistischen Büchern. So wurde z.B. "Konrad, das Kind aus der Konservenbüchse" als Darstellung eines vorbildhaften Kindes missverstanden. Unter den parodistischen Büchern fanden die Leser eher Zugang zum Buch "Das Nashornspiel", da sie sich mit den dargestellten Problemen (autoritäre Strukturen der türkischen Schulen usw.) sehr schnell identifizieren konnten.

Die problemorientierten Bücher führten teilweise zu selektivem Lesen, wobei die Probleme vielfach überlesen wurden. "Lollipop" z.B. wurde vielfach zensierend gelesen oder kritisiert als ein Buch, das dem Leser ein schlechtes Beispiel geben könnte. Auffallend war, dass die Mehrzahl der Leser aus dem Gelesenen trotz des antididaktischen Konzepts der ausgewählten Bücher unbedingt eine Lehre ziehen will.

Der Lesewettbewerb mit 150 Schülern bildet die Probephase des Projektes, das sich im Laufe der nächsten Monate ausweiten wird.

Adresse: Prof.Dr. Zehra Ipsiroglu, Agaciragi Sok. 6/5, Isik Apt. Taksim, Tr-80090 Istanbul.

Schulische Leseförderung

Basil Schader

Leseförderung durch Leselust – schon in der ersten Klasse

"Leseförderung durch Leselust" ist Projekttitel und zugleich Motto einer Reihe von Erstlesetexten, die dieses Jahr mit den drei ersten Büchern (bzw. handlichen und solid broschierten Heften) anlief. Obwohl sich die Texte selbstverständlich auch für die ausserschulische Lektüre eignen, wurde doch ihrer Verwendung und Eignung im Bereich des frühen Leseunterrichts ein besonderes Augenmerk gewidmet. In diesem Sinne wurde zu jedem Text ein didaktisches Begleitheft erarbeitet, das den Lehrkräften Anregungen bietet und sie durch konkrete Unterrichtsvorschläge und Arbeitsmaterialien unterstützt.

Schlüsselstellen der Lesebiografie

Im schulischen Zusammenhang sind die Texte konzipiert für den Einsatz Ende erster / Anfang zweiter Klasse, für die Periode unmittelbar nach dem Abschluss der eigentlichen Alphabetisierungsphase also. Den ersten "richtigen Büchern" bzw. Ganzlektüren, welche Kinder in dieser Phase lesen, kommt eine fraglos hohe Bedeutung zu. Die Erfahrungen, welche hier — gleichsam am Startpunkt der eigenen Lesebiografie – gemacht werden, können die künftige Lesemotivation und den Einstieg in die Welt der Bücher in massgeblicher Weise prägen. Entsprechend bedeutsam ist für die Schule zum einen die Auswahl geeigneter Texte, zum andern aber die Gestaltung eines didaktischen Umfelds, das durch einen motivierenden und schülernahen Umgang mit den Texten tatsächlich auch den Schritt vom Lesen zur Leseanimation leistet. In beiden Punkten versucht die neue Reihe Angebote zu machen, welche die genannten Ansprüche erfüllen. Dabei orientierte sich das Projekt an einer Reihe schon in der Konzeptphase definierter Kriterien.

Qualitätskriterien von "Leseförderung durch Leselust"

- Literarische und künstlerische Qualität der Texte und Illustrationen: Eine eingeschränkte Lesefähigkeit, wie sie für viele Kinder zu Ende der ersten Klasse noch charakteristisch ist, darf nicht zu Abstrichen im inhaltlichen Bereich führen. Auch sprachlich einfache Geschichten müssen anregend, spannend und dem intellektuellen Niveau der Kinder angepasst sein. Um diesen Anforderungen zu entsprechen, konnten als Verfasser/innen bereits für die erste Serie drei namhafte Kinder- und Jugendbuchautor/innen gewonnen werden (Hanna Johansen, Max Huwyler, Jürg Schubiger), die u.a. alle mit dem schweizerischen Jugendbuchpreis ausgezeichnet worden waren. Ähnlich bekannt sind die Illustrator/innen (Christine Aebi, Jürg Obrist, Klaus Zumbühl). Für die meisten Teams war die spezifische Textsorte "Erstlektüre" ein Novum, das sie als Herausforderung erlebten. Der hohe Grad an Professionalität und Selbständigkeit führte fast von selbst dazu, dass Texte und Bilder in jedem Heft in einem sehr anregenden Spannungsverhältnis stehen: die Illustrationen bilden nicht einfach ab, vielmehr ergänzen sie die Geschichte und bieten eigenständige Beobachtungs- und Gesprächsimpulse. – Die attraktive Aufmachung der Hefte wird in einem weiteren Sinne dadurch gestützt, dass statt des sonst üblichen heftähnlichen ein mehr

Die drei bisherigen Texte
(Nach Schwierigkeitsstufen geordnet. Jedes Heft umfasst 24 S.)
Hanna Johansen (Text), Klaus Zumbühl (Bilder): *Maus, die Maus, liest und liest.* Maus, die Maus, kann nicht draussen spielen, weil die Katze vor dem Mauseloch lauert. Also bleibt sie zu Hause beim Vater, der gerade am Backen ist, und liest ihr erstes Buch – und zwar ein Buch über eine Maus, die ein Buch liest...
Max Huwyler (Text), Christine Aebi (Bilder): *Vom Mann im Bild.* Ein Bild hängt an der Wand, eine farbige, sonnige Landschaft. Weshalb keine Menschen auf diesem Bild zu sehen sind, wie der Mann der Frau begegnet und welche Rolle die Natur dabei spielt, dies erzählt die poetische Geschichte.
Jürg Schubiger (Text), Jürg Obrist (Bilder): *Nichts tun ist schwierig.* Ein heisser Sommertag. Das Kind und sein Vater sitzen auf dem Balkon und wissen nicht recht, was sie unternehmen sollen. Sie plaudern, geben sich ihrer Fantasie hin und erfinden Geschichten. Am Schluss dieser humorvoll illustrierten Geschichte versuchen sie sogar, gar nichts zu tun.



Buchseite aus: Maus, die Maus, liest und liest.

quadratisches Format gewählt wurde, das, trotz Broschur, eher den Charakter eines Buches vermittelt.

– *Zugänglichkeit und altersgerechte Gestaltung der Texte auch in sprachlicher Hinsicht;* Angebote auf verschiedenen Anspruchsniveaus: Geschichten, Inhalte, wie lebendig und nah an der Welt der Kinder sie immer sind, werden massgeblich über das Medium Sprache vermittelt. Nimmt dieses Medium nicht Rücksicht auf die Fähigkeiten der Zuhörenden oder Lesenden, funktioniert auch die Vermittlung nicht. So wenig didaktisiert die Geschichten selber sind, so sorgfältig wurde doch auf eine altersgerechte sprachliche Gestaltung und Darbietung der Texte geachtet. Kriterien dabei waren Textumfang, syntaktische Komplexität, Grundwortschatzorientierung sowie die Zeilenlänge (Flattersatz). Mit Rücksicht auf die verschiedenen Voraussetzungen und Leseniveaus der Schüler/innen bietet die Reihe Texte auf drei Anspruchsniveaus an, welche die genannten Faktoren entsprechend variieren. Die Progression im Anspruchsniveau erlaubt sowohl eine sukzessive Behandlung der Texte im Klassenunterricht, wie auch – im Rahmen individualisierterer Unterrichtskonzepte – die parallele Lektüre in verschiedenen Niveaugruppen (welche sich 'ihre' Geschichte anschliessend z.B. gegenseitig erzählen oder vorlesen).

– *Bezug zur plurikulturellen Realität der heutigen Gesellschaft und Schule:* Heutige Schulklassen sind in der Regel mehrsprachig, und heutige Lehrpläne fordern, die entsprechenden Kinder in ihrer Bikulturalität und Bilingualität zu stützen. Eines der Anliegen der Reihe "Leseförderung durch Leselust" ist denn auch die Förderung eines Leseunterrichts, der den erfahrungsmässigen Hintergrund auch der fremdsprachigen Schüler/innen in selbstverständlicher Weise einbezieht und die sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Klasse (inklusive der einheimischen Dialekte!) produktiv nutzt.

Im Falle der ersten drei Hefte geschieht dies weniger seitens der eigentlichen Texte als durch die Begleithefte. Jedes enthält ein eigenes Kapitel "interkulturelle Aspekte" sowie eigens gekennzeichnete diesbezügliche Unterrichtsvorschläge. Diese wollen allerdings nicht nur die Wertschätzung und Integration fremdsprachiger Kinder stützen, sondern ebensosehr für die ganze Klasse Impulse im Bereich des sozialen und sprachlichen Lernens (language awareness) vermitteln.

– *Fundierte Unterstützung der Lehrkräfte durch Begleithefte:* Über die Belastung heutiger Lehrkräfte in einem Umfeld rapider schulpolitischer Innovationen und zunehmend heterogener Klassen brauchen nicht viele Worte verloren zu werden. Didaktische Begleithefte mit Hinweisen, Anregungen und Unterstützung für die unterrichtliche Umsetzung bilden auf diesem Hintergrund einen wünschbaren und sinnvollen Bestandteil des Projekts "Leseförderung durch Leselust". Verfasst wurden sie von Lehrer/innen (meist im Team), die selbst auf der betreffenden Stufe unterrichten und damit die Möglichkeit zur praktischen Erprobung hatten. Die Konzeption der Begleithefte wie auch die Koordination und Beratung der Teams lag bei einer Fachperson aus dem Bereich Deutschdidaktik/interkulturelle Pädagogik. Wegleitend bei der Gestaltung der Hefte war, neben unmittelbar unterrichtspraktischen Vorschlägen und Materialien (Arbeitsblätter als Kopiervorlagen) auch Informationen z.B. zu den Autor/innen und grundsätzlichere didaktische Überlegungen zu bieten. Damit wird der Bezug der (als Auswahlangebot verstandenen) Unterrichtsvorschläge zu übergeordneten Konzepten und Zielvorstellungen – z.B. des Lehrplans, der interkulturellen Pädagogik – transparent.

Reaktionen und Perspektiven

Erste Reaktionen attestieren dem Projekt "Leseförderung durch Leselust" guten Erfolg. Die drei bisher erschienenen Texte werden als aktuell, motivierend und schüler/innennah erlebt. Ihr unterrichtliches Potential, unterstützt durch die didaktischen Begleithefte, kommt zum Tragen und führt zu produktiven Lernsituationen insbesondere in den Bereichen Lesen/Leseanimation, Klassengespräch, frühe Sprach(en)betrachtung. Dies alles gibt Mut, die Reihe weiterzuführen. Beibehalten wird das Konzept, literarisch bzw. künstlerisch hochqualifizierte Autor/innen bzw. Illustrator/innen für die Mitarbeit zu gewinnen. Akzentuiert werden soll die interkulturelle Ausrichtung; in diesem Sinne ist für die nächste Serie ein Heft geplant, das schon vom Text her unmittelbare Bezüge zur mehrsprachigen Klasse bietet.

Bibliografische Angaben: Hanna Johansen/Klaus Zumbühl: Maus, die Maus, liest und liest. ISBN 3-280-02751-9; Begleitheft (von Rahel Senn Gerber) ISBN 3-280-02761-8. - Max Huwyler/ Christine Aebi: Vom Mann im Bild. ISBN 3-280-02750-0. Begleitheft (von Bruno und Sibylle Fuchs) ISBN 3-280-02760-8. - Jürg Schubiger/Jürg Obrist: Nichts tun ist schwierig. ISBN 3-280-02752-7. Begleitheft (von Katharina Utzinger und Hansruedi Brändli) ISBN 3-280-02762-4. - Alle Titel bei Orell Füssli, Zürich, 1998. Preis der Texte je Fr./DM 8.-; Begleithefte zu Johansen und Huwyler Fr./DM 18.-, zu Schubiger 21.-.

Adresse: Basil Schader,(didaktischer Berater der Reihe "Leseförderung durch Leselust"), Altes Schulhaus, CH-8523 Hagenbuch.

Andrea Bertschi-Kaufmann

Bücher öffnen Welten
Eine neue Werkreihe zur Lese- und Schreibförderung in der Primarschule

Auf "Leseförderung und Leseentwicklung" haben wir schon im Bulletin 1996 hingewiesen. Nach einer vierjährigen Entwicklungsarbeit hat nun das Projekt seinen unterrichtspraktischen Teil mit einer Publikationsreihe abgeschlossen. Es sind Beobachtungen, Materialien und Anregungen für die Förderpraxis. Einige grundsätzliche Überlegungen dazu enthält das Vorwort zum Kernband "Lesen und Schreiben im offenen Unterricht". Wir drucken es in Auszügen ab.

Das Lesen in der Schule so vielfältig anzuregen, dass es für die Kinder und für ihr Verhalten auch ausserhalb der Schule wirksam werden kann – das war eines der wichtigen Ziele unseres Projekts "Leseförderung und Leseentwicklung", einer Zusammenarbeit der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) und der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Kantons Aargau. 26 Lehrerinnen und Lehrer haben mit ihren Primarschulklassen Förderanlagen und Materialien für einen offenen Lese- und Schreibunterricht erprobt, Ideen aufgenommen und ausgetauscht, Erfahrungen reflektiert. Abgestützt auf neuere Studien der Leseforschung machten wir "Büchervielfalt" zu unserem grundlegenden Unterrichtskonzept. Kernstück der Förderarbeit waren zum einen die Klassenzimmerbibliotheken, in denen die Kinder mit ihren besonderen Interessen und Fertigkeiten Eingänge in die Schriftwelt finden konnten, und zum andern die Lesetagebücher der Kinder, die uns die Beobachtung und die Begleitung erleich-

terten und uns zeigten, wie Kinder die verschiedenen Anregungen für ihr Lesen und Schreiben verwerten und welche Hilfen sie brauchen.

Neben aller Verschiedenheit, mit welcher die Kinder in den Projektklassen auf die Fördermassnahmen ihrer Lehrerinnen und Lehrer reagierten, zeigte sich im Verlaufe unserer Arbeit vor allem auch, welche Anregungen und Stützen besonders wirksam sind und was den Kindern offensichtlich hilft, Leserin und Leser zu werden:

– Lehrerinnen und Lehrer, die ausgiebig vorlesen und erzählen, die in Bücher hineinführen und die helfen, in längeren Texten durchzuhalten

– eine anregende Leseumgebung mit einem reichen und vielseitigen Angebot an Büchern zum Anfassen und Auswählen und mit der Möglichkeit, sich lesend zurückzuziehen

– Lektüre für Mädchen und für Buben, Bücher mit Heldinnen, Bücher mit Helden. Sichtweisen von Autorinnen und Autoren, damit sich die lesenden Kinder mit ihrem Geschlecht und mit ihren Interessen in den Büchern wiederfinden können

– Gelegenheiten, Leseerfahrungen auszutauschen und einander zu beraten: Kinder sind wechselseitige Expertinnen und Experten für interessante Lesestoffe. Die Lesetips Gleichaltriger ermöglichen vielen den Zugang zu Neuem und Schwierigerem

- die Möglichkeit, Lesearbeiten mit Partnerinnen und Partnern zu bewältigen und damit Lesen nicht nur als einsame und stille Tätigkeit zur erfahren

– Anregungen zum Gestalten, Darstellen und spielerischen Umsetzen: Texte sind zunächst abstrakte Gebilde; was sie erzählen, müssen sich Kinder erst einmal vorstellbar machen können – mit Schere, Leim und Farbe, in nachgespielten Szenen, mit eigenen hinzuerfundenen Teilen

– Gelegenheiten, Lesesituationen als attraktiv zu erfahren: in Projekten, in Bücherwochen, Lesenächten, Spielen und Wettbewerben, in welchen Lesen in ein besonderes Ambiente eingebettet und damit zum Ereignis wird

– Erwachsene, die teilhaben wollen an den Leseerlebnissen der Kinder, die mit-lesen und mit-beraten und die die Leseprozesse der Kinder mit Leseempfehlungen und individuellen Hilfestellungen stützen und fördern; Elternarbeit ist ein wichtiger Teil schulischer Leseförderung

– Lehrerinnen und Lehrer, die Einfaches zulassen und die Schwieriges bereithalten und die Lesehorizonte der Kinder damit öffnen.

Anspruchsvolle Aufgaben für Lehrerinnen und Lehrer, die 25 oder mehr Kinder betreuen und begleiten! Zumutungen angesichts der Tatsache, dass "Lesen" längst nicht das einzige wichtige Lernziel unserer Schule ist? Eine vielseitige und anregende Arbeit auf jeden Fall, und das für alle, die den Reiz des Lesens und der Kinder- und Jugendliteratur auch für sich selber entdeckt haben.

Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Bücher öffnen Welten. Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: sabe 1998 (ISBN 3 - 252-01070-4). - Regula Nater-Brunold: In Bücherwelten unterwegs. Werkstattmaterialien für die 2./3. Klasse. Zürich: sabe 1998 (ISBN 3 - 252-01072-0) - Corina Capol-Federspiel/Christine Hamm: Lesespass im Hexenhaus. Werkstattmaterialien für die 2./3. Klasse. Zürich: sabe 1998 (ISBN 3 - 252-01071-2) Marianne Lehmann/Regula Wenzinger: Leseabenteuer mit Tschipo. Werkstattmaterialien für die 4./5. Klasse. Zürich: sabe 1998 (ISBN 3 - 252-01073-9)

Adresse: Andrea Bertschi-Kaufmann, Titlisstr. 28. CH-4313 Möhlin. e-mail bertschikauf@access.ch

Monika Wyss, Werner Kolb

Berufsmatur – Tor zur Literatur
Ein Bericht aus der Schulpraxis

Dass Lehrlinge weniger lesen als GymnasiastInnen, ist durch diverse Untersuchungen belegt. Ebenso bekannt ist, dass die Lesesozialisation primär durch Geschlecht und familiäres Milieu geprägt wird. Allerdings kann die Schule das Leseverhalten positiv beeinflussen. Dass dies selbst bei Erwachsenen möglich ist, zeigten die Ergebnisse einer Befragung vom Mai dieses Jahres an der Technischen Berufsmittelschule (BMS) in Zürich, bei der zwei Klassen des Jahreskurses für Erwachsene (Berufsmatur Juli 1998) nach allenfalls geändertem Leseverhalten befragt wurden. (Mit der Berufsmatur erwerben Berufsleute die Studierfähigkeit für ein Fachhochschulstudium. Sie besuchen dazu während oder nach der Lehre eine BMS. Gemäss Rahmenlehrplan sind etwa 40 % des Unterrichts in Muttersprache der Literatur zu widmen.)

Die Befragung ergab, dass 15 der 38 BerufsmaturandInnen nach eigener Einschätzung generell lieber und (auch freiwillig) häufiger lesen als vor dem Eintritt in die BMS; 24 lesen mehr literarische Werke als früher. 17 Personen gaben an, das Lesen falle ihnen heute leichter als vor einem Jahr.

Ergänzend dazu wurden in einer nicht repräsentativen Umfrage ehemalige AbsolventInnen der BMS für Erwachsene, die seit Herbst 1997 an einer Fachhochschule studieren, um Auskünfte zum Literaturunterricht gebeten. Die Antworten fielen weitgehend positiv aus, wie einige typische Zitate zeigen. (Die mehrheitlich positiven Aussagen dürften auch darauf zurückzu-

führen sein, dass jene Ehemaligen, denen der Deutsch- bzw. Literaturunterricht zugesagt hat, eher zu einer schriftlichen Auskunft bereit waren.)

"Mir hat am Literaturunterricht vor allem das Diskutieren über die Texte gefallen. Dadurch lernte ich andere Anschauungen kennen und konnte meinen Horizont erweitern. Diese Art der Auseinandersetzung mit einem Werk war bereichernd. – Mein Leseverhalten hat sich nicht eigentlich verändert, ich habe schon immer viel gelesen. Neu war aber das Lesen älterer Werke, zu denen ich dank der BMS einen Zugang gefunden habe, der mir sonst wohl nicht so leicht gefallen wäre. Ich hätte mich kaum an Keller oder Fontane herangewagt. Auch die Semesterarbeit hat mir sehr viel gebracht, obwohl es ein grosser Aufwand war."
(Gärtnerin, jetzt FH Wädenswil)

"Ich habe schon früher gern gelesen, aber jetzt lese ich häufiger und schneller, auch fällt mir die Auswahl der Bücher, die ich lesen möchte, leichter. Ich lese nun öfter Werke von deutschen und Schweizer AutorInnen (früher nur Kästner und Ende)."
(Chemielaborant, FH Winterthur)

"Bevor ich an die BMS kam, war Literatur gar kein Begriff für mich. Während der Lehre hatten wir im Fach Deutsch nur Texte verfasst und Korrespondenz geführt; in der Freizeit hatte ich ausser einigen amerikanischen Fantasy-Geschichten kaum Bücher gelesen. So war meine Motivation für den Deutschunterricht nicht gross. Als wir dann Werke lasen und über die Handlung, die Figuren, die Aussagen usw. diskutierten oder schrieben, wurde mir bewusst, wieviel man aus einem Buch erfahren kann. Ich habe in Bezug auf Literatur viel gelernt und lese heute mehr und vor allem anders."
(Vermessungszeichnerin, FH Luzern)

"Ich lese häufiger: Steigerung von einem auf zwei bis drei Bücher pro Monat. Mein allgemeines Interesse an der Literatur und an den Autoren ist gestiegen. Ich lese Buchkritiken in der Tageszeitung, das war vor der BMS nicht der Fall."
(Hochbauzeichner; ETH Zürich/ militärische Führungsschule)

"Obwohl ich eine Lehre absolviert hatte, hatte ich keinen Schimmer von Literatur und Theater – ich glaubte, das seien alte, verstaubte Dinge. Ich war darauf vorbereitet an der BMS wieder die ganze Grammatik durchzukauen und war dann angenehm überrascht. Der Literaturunterricht hat mir eine neue Dimension im Leben eröffnet, die ich nicht mehr missen möchte. – Mein Leseverhalten hat sich sehr verändert. Ich studiere Kritiken zu neu erschienenen Büchern und merke mir, was ich unbedingt lesen möchte. Meistens mache ich dann einen Anschaffungsvorschlag in der Stadtbibliothek – so komme ich günstig an die Werke. – Weil die Menschheit wenig oder nichts aus ihren Fehlern lernt, ist für mich logisch, dass sich viele Dinge im Leben und in der Geschichte wiederholen müssen. Darum finde ich in der Literatur niedergeschriebene Erfahrungen, von denen ich profitieren kann."
(Automechaniker, FH Biel)

Detailliertere bzw. zusätzliche Ergebnisse der Befragung sind bei den Autoren erhältlich. Adresse: Monika Wyss, Werner Kolb, J.C. Heerstr. 17a, CH-8635 Oberdürnten.

Hans Grissemann

Bewegungen in der didaktischen Erstleselandschaft

Probleme der Vielfalt und der Methodenfreiheit

Erstleseunterricht bot Lehrkräften immer schon eine Chance zur kreativen Entfaltung, zu Entscheidungen unter einer Vielfalt von didaktischen Angeboten, zur Situierung in Methodenkontroversen und zu selbständigen Ergänzungen durch Überarbeitungen im Rahmen eines lehrganggeleiteten Unterrichtes bis zur Emanzipation von Lehrgängen mit der Animation individuellen selbstentdeckenden Lernens ohne die "Fessel" von Lehrgängen. Dazu kommen die Entscheidungen im Hinblick auf inhaltliche und literarische wie auch grafisch-illustratorische Kriterien. Dieser Entscheidungsspielraum ist gesichert durch die behördlichen Rahmenbedingungen. In der Übersicht über die Bewegungen in der Erstlesedidaktik und der Entwicklung von Lehrmitteln lassen sich seit etwa 1975/80 folgende Trends erkennen:
– Die Überwindung der klassischen Methodenkontroverse synthetischer versus ganzheitlich-analytischer Leseunterricht.
– Die Überwindung der didaktischen Einengung und Fixierung auf die lesetechnischen Grundmuster zugunsten eines Erstleseunterrichtes mit breiten sprachlichen, kognitiven sozialen Zielsetzungen.
– Die Infragestellung einer strengen Alternative lehrganggeleitetes versus selbstgesteuertes Lernen im Erstleseunterricht.

Zur Überwindung der klassischen Methodenkontroverse

Die beiden klassischen Erstlesemethoden (die synthetische

und die ganzheitlich-analytische) sind trotz der fachdidaktischen Kritik noch keineswegs historische Objekte, sondern lassen sich noch heute in einigen, sogar neu entwickelten Leselehrgängen erkennen:

Im *synthetischen Verfahren* wird das zu erlesende Wort als Summe von Buchstaben aufgefasst, die es sukzessiv zu erfassen, in Laute umzusetzen und zu einem Wortklangbild zu vereinigen gilt, dem dann noch die inhaltliche Bedeutung zuzuordnen ist. Der Vorteil: Die Buchstaben-Lautzuordnung als elementare Lesestütze wird solid gesichert. Der Nachteil: Die Bedeutungserfassung wird lange zurückgedrängt, die Ausgliederung von buchstabenübergreifenden Erfassungseinheiten, wie auch die Ausnützung von inhaltlichen Leseerwartungen zur Stützung der Buchstaben/ Lautsynthese werden nicht berücksichtigt.

Das *ganzheitlich-analytische Verfahren* beginnt mit einer Phase des ganzheitlichen "Lesens" mit der Zuordnung von Bedeutungsgehalten zu Wortgestalten. In einer zweiten Phase – meist nach mehreren Wochen – werden die Wortganzheiten durchgliedert und in Vergleichsprozessen die Buchstaben-Lautzuordnung erfasst. Der Vorteil: Von Anfang an wird die gleichzeitige Erfassung von visuellen Gestalten und das Erfassen von Bedeutung gepflegt. Der Nachteil: Diese Koordination wird erst mit Verspätung auf das buchstabenerfassende Lesen übertragen. Die Gewöhnung an die diffus-ganzheitliche Wahrnehmung in der Anfangsphase kann sich bei SchülerInnen mit grösseren Lernproblemen hindernd auf das spätere Lesen auswirken, für welches eine sorgfältige Gestaltdurchgliederung und eine solide Buchstaben-Lautzuordnung unabdingbar sind.

Die *methodenintegrierenden Erstleselehrgänge* haben sich heute weitgehend durchgesetzt. Die Wende bahnte sich um 1975 mit dem deutschen Leselehrgang "Lesen heute" (Pregel, Lüttge, 1972) an, der auch in einer Schweizer Ausgabe erschien. Auf diesen Impuls reagierte die Interkantonale Lehrmittelzentrale mit der Herausgabe von "Lesen, Sprechen, Handeln" (Grissemann 1980, 4. Auflage 1992). Darauf folgte der "Lesespiegel" (Meiers, Schweizer Ausgabe Klett Balmer 1984). Diesen beiden Lernwerken ist gemeinsam, dass sie leicht angelehnt an die klassische Ganzheitsmethode in der Teildurchdringung von Analysewörtern Einzelbuchstaben mit ihrer Lautzuordnung gewinnen und sie sukzessive in Syntheseübungen und in der Wiedererkennung an neuen Texten festigen.

An ihrer lesemethodischen Grundstrategie sind gewisse Unterschiede erkennbar. Im "Lesespiegel" wird die Buchstaben-Lautzuordnung in einem eher lesetechnisch orientierten Grundkurs absolviert, dem die Arbeit mit einem weitgehend lesetechnisch entlasteten Textband folgt. Bei "Lesen, Sprechen, Handeln" wird die Gewinnung von Erfassungseinheiten im Wort in das Lesen des Textbandes integriert, die entsprechende Übungsarbeit aber in einem Übungsheft organisiert. Ein Unterschied besteht auch in der Ausgliederung von Erfassungseinheiten an der Wortgestalt. Während der Unterricht mit dem "Lesespiegel" eingeschränkt bleibt auf die Gewinnung von Buchstaben und Buchstabenfolgen, die einem Laut entsprechen, ist bei "Lesen, Sprechen, Handeln" der analytisch-synthetische Ansatz ausgeweitet auf Morpheme (aus - ge - pack - t) und Signalgruppen (T - ell - er, schw - atz - en). Dies im Hinblick auf Untersuchungen, die zeigen, dass sich leichter Lernende bzw. kompetentere Leser ab Beginn des ersten Schuljahres von anderen durch die Entwicklung von buchstabenübergreifenden Erfassungsstrategien (sog. Zweitlesen) unterscheiden.

Zwei weitere, aktuell angebotene Leselernwerke können nicht ganz in die Reihe der methodenintegrierenden Leselehrgänge eingeordnet werden, obwohl an ihnen auch Analyse und Synthese von Anfang an erkennbar ist: "Lesen durch Schreiben" (Reichen 1982ff.) und "lose, luege, läse" (Ursula Rickli 1997). Beide können in ihrer lesetechnischen Orientierung als Umkehrmethoden bezeichnet werden und stehen den klassischen synthetischen Verfahren etwas näher. Der Umkehrung "Lesen durch Schreiben" entspricht die Gewinnung der Buchstaben-Lautverknüpfungen als Grundlage des Lesens durch Schreiben von Wörtern, die der Schreiber vor sich hinspricht, dabei die einzelnen Laute isoliert und sie in einer Bild-Buchstabentabelle sukzessive einem Buchstaben zuordnet. Damit ergibt sich über das Schreiben des Wortes nach relativ mühsamen Isolier- und Zuordnungsprozessen eine stabile Verknüpfung. Das Lesen der gesammelten Wortkarten und das Lesen neuer Wörter basiert auf den soliden Buchstaben-Lautverknüpfungen als unabdingbarer Grundlage des Lesens. Diese erfolgt im Weg vom Laut zum Buchstaben und nicht wie sonst üblich vom Buchstaben zum Laut.

In der Umkehrmethode "lose, luege, läse" wird ein anderer Weg beschritten. Mit Mundstel-

lungstafeln wird in einer ersten Phase ein Wortlesen ohne Buchstaben betrieben, indem Wörter, die durch Mundstellungstafeln dargestellt sind, erlesen werden. In der zweiten Phase wird die Buchstaben-Lautverknüpfung angestrebt: Es wird mit Mundstellungstafeln gearbeitet, auf denen der dem Laut entsprechende Buchstabe dargestellt ist. Dabei wird allerdings eine linguistische Problematik sichtbar. Mit den Mundstellungstafeln wird die lautliche Mehrdeutigkeit von Buchstaben nicht berücksichtigt (man beachte etwa die verschiedenen Lautwerte von *e in lesen, Blume, Kerze*). Dazu kommen die Probleme von Lauten mit mehreren graphemischen Darstellungen wie für das langgesprochene *i (i, ie, ih, ieh)*. In der dritten Phase folgt die Lösung von den Lauttafeln, d.h. dass jetzt ähnlich wie im klassischen synthetischen Erstleseunterricht das Lesen mit der sukzessiven Einführung und Vermehrung von Buchstaben organisiert wird.

Im Vergleich mit den methodenintegrierenden analytisch-synthetischen Erstleselehrgängen lässt sich heute feststellen: Die Bemühungen um Buchstaben-Lautverknüpfungen (das sog. Erstlesen) als Grundlage des Lesens mit einer Betonung des Lautbewusstseins sind anerkennenswert, entsprechen aber in den beiden Umkehrmethoden nicht ganz den neueren linguistischen Erkenntnissen. Für jeden Erstleseunterricht wäre es zu empfehlen, auch Übungen einzubauen, in denen im lautlichen Bereich Silbenzerlegungen, Erfassen von sich reimenden Endungen in Versen, Weglassen und Austauschen von Lauten in Wörtern, Suchen von Wörtern zu vorgegebenen Wortteilen, die Lauten oder Lautgruppen entsprechen, organisiert werden. Solche Übungen können die flexiblen Wortsegmentationen an graphemischen Wortgestalten des Zweitlesens in Silben, Signalgruppen und Morphemen vorbereiten.

Damit wird klar, dass die Anliegen der beiden Umkehrmethoden mit ihrer Ausrichtung auf die lautliche Orientierung auch in einer Integrierung in die älteren, synthetischen und ganzheitlichen Leselehrgänge, die noch "überlebt" haben, und vor allem in die neueren analytisch-synthetischen Lehrgänge fruchtbar sein können. Die Buchstabensuchtabelle von Reichen, verbunden mit der Pflege des frühen Schreibens, wie auch die Verwendung der Mundstellungstafeln nach Mottier im Leselehrgang Rickli könnten in jedem Fall den elementaren Leseunterricht befruchten. Es besteht aber immer auch die Möglichkeit, die Mundstellung und die Sprechmotorik in der Selbstbeobachtung mit Taschenspiegeln und in der Partnerbeobachtung zu erfassen, die auch zur Buchstaben-Lautverknüpfung beitragen.

Die Überwindung der Einengung auf lesetechnische Grundmuster

Im Schriftspracherwerb geht es um verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Entwicklung, die weit über lesetechnische Kompetenzen hinaus gehen:

Die Begegnung mit literarischen Grundmustern in einer sensiblen Phase der sprachlichen Entwicklung, in einer Schwellensituation, als Ausrichtung auf die Möglichkeiten einer Grundprägung als Basis einer literarischen Bildung. Die Erstbegegnung mit der Literatur, wie sie mit dem Erstleseunterricht angelegt wird, sollte als wichtige Bedingung für die Entwicklung des literarischen Interesses und der Motivation zum Bücherlesen betrachtet werden.

Die Förderung der Sprachentwicklung sollte auch im Bereiche des Wortschatzes und der Aneignung von grammatisch-syntaktischen Mustern in den elementaren Leseunterricht integriert sein. Dies bedeutet vor allem für uns Alemannen: Lesen lernen heisst "Hochdeutsch" bzw. die Standardsprache erlernen. Der sterile Bezug auf Eigentexte wie er als gewisse Gefährdung in "Lesen durch Schreiben" feststellbar ist, entspricht nicht dieser Zielsetzung. Eine kindertümelnde Kindersprache in Lesefibeln als Entwicklungsbremse ist immer noch vorfindbar. In "lose, luege, läse" finden sich noch Anhäufungen von Stereotypiesätzen, die auf Uebungsblättern vertretbar sind, aber in den Textsammlungen problematisch erscheinen.

Ein Anliegen des modernen Erstleseunterrichts ist *das Lesen in Verbindung mit einer kognitiven Verarbeitung des Gelesenen.* Dazu gehören Erkennen von Unstimmigkeiten in einem Text im Vergleich mit einem dazugehörenden Bild; Erfassen von Nonsenssätzen unter korrekten; Erfassen des wichtigsten Wortes in einem Satz; Ordnung von Sätzen zu einem sinnvollen Text; Stellungnahme zu Problemen, die im Text angesprochen werden; zu einem Text (Satz) eine Fortsetzung finden. Solche Massnahmen können schon in frühesten Phasen vorgesehen werden und sind zu jedem Lehrmittel organisierbar.

Lehrganggeleitetes versus selbstgesteuertes Lernen?

In dieser Kontroverse sind auf beiden Seiten Verabsolutierun-

gen und Unterstellungen feststellbar: Einerseits die Unterstellung einer didaktischen Chaotisierung durch die Anhänger eines systematischen lehrganggeleiteten Lernens. Anderseits die Unterstellung der Gängelei und der Unterdrückung generativer, selbstgesteuerter "freier" Lernprozesse durch die Vertreter des Erstleseunterrichtes ohne Curricula bzw. Lehrgänge. Beiden Lagern ist anzuraten, Anleihen auf der Gegenseite zu erwägen.

Lehrgang-fixierte Lehrkräfte könnten sich öffnen für entdeckendes, freies Lernen entlang des Lehrgangbetriebes. Die Chancen zu "privatem", individuellem Lernen sind etwa gegeben bei analytisch-synthetischen Verfahren ohne vollständige Durchgliederung und Graphemidentifikation. Die inhaltliche Orientierung der Leseanfänger begünstigt ein selbständiges Entdecken von Graphem-Phonemzuordnungen auch ausserhalb der Lernziele des Klassenunterrichts. Zu diesem freien Lernen gehört das Entdecken verschiedener Gestaltvarianten von Graphemen in Zeitungen, Packungsaufschriften, Schildern. Auch zur Entdeckung syntaktischer Regelmässigkeiten sind didaktische Provokationen ohne Gängelei möglich, etwa mit dem Angebot grammatisch-syntaktisch unstimmiger Passagen. Schöne Möglichkeiten für Phasen offenen Unterrichts bieten sich an im Sprachhandeln mit Schreiben und Lesen.

Auch die Dogmatiker der lehrgangablehnenden Didaktik könnten auf der Gegenseite Anregungen sichten: Die Animationen und Provokationen in einem "freien" Unterricht können sich auf das erweiterte Konzept der Methodenintegration beziehen. Die Gefahr des Fixiertbleibens im Erstlesen bzw. die Möglichkeiten der Verflechtung von "Erst"- und "Zweitlesen" müssen bedacht werden. Schliesslich wäre der Gefahr der inhaltlichen Limitierung und der literarischen Deprivation durch Eigenfibel und Schülertexte zu begegnen.

Fazit

Die heute feststellbare didaktische Komplexität und Reichhaltigkeit birgt zwar Gefahren der Verunsicherung oder der Anlehnung an propagierte didaktische Einseitigkeiten. Die Chancen zur Verbesserung der Erstlesesituation erscheinen aber bedeutsamer. Optimale Leselernmethoden oder Leselehrgänge gibt es offensichtlich nicht. Optimierungschancen ergeben sich dann, wenn die Lehrkräfte verschiedene Angebote sichten und Ergänzungen zu einem gewählten Lehrmittel organisieren. Die didaktische Selektion kann sich beziehen auf die *linguistischen Grundlagen* bezüglich Erstlesen und Zweitlesen im elementaren Leseunterricht; auf Anregungen durch *literarische Grundmuster;* auf die Möglichkeiten zum *Aufbau der Standardsprache* im Bereiche des Wortschatzes und der grammatisch-syntaktischen Sprachentwicklung; auf die Möglichkeiten zur *kognitiven und sozial-emotionalen Förderung;* auf Möglichkeiten zur Kommunikation im *handlungsorientierten Sprachlernen.*

Bibliographie: Grissemann, H.: *Lesen-Sprechen-Handeln.* Lehrerband, Übungsband, Textband. Interkantonale Lehrmittelzentrale/Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern 1980,1992. – Grissemann, H.: *Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts.* Bern, Göttingen, Toronto: Huber 1996. – Meiers, K.: *Lesespiegel.* Lehreranleitung, 2 Teile Lesekurs. Textband. Zug: Klett und Balmer 1984. – Pregel, D.; Lüttge, D.: *Lesen heute.* Lehrerband, Textbuch, Übungsbuch. Hannover: Schrödel 1976. – Reichen, J.: *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen.* Zürich: sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel 1982. – Rickli, Ursula: *lose, luege, läse. Lesenlernen mit Sprechbewegungsbildern.* Handbuch für Lehrpersonen, Texte für Schülerinnern und Schüler, Werkstätten und Arbeitspläne, Lesekarten, Video. Interkantonale Lehrmittelzentrale/Lehrmittelverlag Solothurn 1997.

Der vorliegende, hier etwas gekürzte Beitrag ist zuvor erschienen in: *Schweizerische Lehrerzeitung* (SLZ) 5/1998.

Hans Grissemann ist Professor am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. Adresse: Wannenrain 16, CH-5502 Hunzenschwil.

Hans Brügelmann, Erika Brinkmann

"Die Schrift erfinden"

Für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen

Unter dem Titel "Die Schrift entdecken" ist die Erstfassung des hier anzuzeigenden Buches[1] seit 1984 mehr als tausendmal pro Jahr gedruckt worden. Der Entschluss zur Neubearbeitung wurde dadurch erleichtert, dass Erika Brinkmann – schon 1984 mit Renate Hegelin und Gudrun Spitta anregende und kritische Partnerin in den vorbereitenden Schreibgesprächen – bereit war, verantwortlich mitzuarbeiten. Im gemeinsamen Nachdenken und Probieren ist ein ganz neues Buch entstanden, auch wenn die Grundideen dieselben geblieben sind. Nachstehend ein Auszug aus dem einleitenden Kapitel.

"Lehrgänge sind Krücken"

Dieser Satz ist uns oft übel genommen worden. In seiner Doppelsinnigkeit halten wir ihn aber nach wie vor für richtig und wichtig. Glaubt man den päda-

gogischen Zeitschriften, so hat die Fachdidaktik in den vergangenen 15 Jahren eine Wende um fast 180 Grad vollzogen. Aber in der Praxis gilt nach wie vor: Die Fibel ist nicht totzukriegen.

Die Lehrgänge sind reicher und beweglicher geworden. Insbesondere haben sie Elemente des freien Schreibens aufgenommen. Aber allen Versprechungen in den Lehrerhandbüchern zum Trotz hat sich im Aufbau der Lehrgänge, vor allem aber in ihrem praktischen Gebrauch kaum etwas geändert: klein- und gleichschrittig werden Buchstaben und Wörter eingeführt, über die Übung isolierter Teilleistungen "beigebracht" und in simplen Texten wieder und wieder "gelesen". Die meisten LehrerInnen scheinen auf ein solches Korsett angewiesen zu sein. Sie fühlen sich mit seiner Hilfe in der Lage, 17 oder 24 oder 33 Kinder gleichzeitig zu unterrichten – wie unterschiedlich deren Erfahrungen mit Schrift auch sein mögen.

Lehrgänge kompensieren pädagogische Behinderungen. Nicht die der Kinder, sondern unsere eigenen. Eine Einheitsfibel für die ganze Klasse entlastet. Sie überspielt unsere Unfähigkeit, auf jedes Kind individuell einzugehen; sie entspricht auch unserem Bedürfnis, die Aktivitäten der Kinder unter Kontrolle zu haben. Damit nicht jedes in eine andere Richtung läuft, lassen wir sie im Gleichschritt durch den Lehrgang und die Arbeitsblätter marschieren. Hier und da gibt es kleine Wegschleifen, aber die Grundidee ist, dasselbe gemeinsam zu lernen – und zwar zu demselben Zeitpunkt.

Dabei sind die Unterschiede zwischen den Kindern unübersehbar – schon am ersten Schultag. Einheitslehrgänge sichern Vergleichbarkeit allenfalls im Verhalten, nicht jedoch im Denken. Auch auf derselben Fibelseite, in derselben Übungsaufgabe lernen verschiedene Kinder Unterschiedliches. Wir nehmen solcherlei Abweichungen nicht selten als "Lernschwierigkeiten" wahr. Gemeinsame Lehrgänge verdecken insofern nur die unterschiedlichen Lernwege. Die Verbindlichkeit von Lernschritten erschwert sogar eher den individuellen Zugang zur Schriftsprache.

Aber wir Erwachsenen scheinen ohne sie nicht auszukommen. Manche von uns überfordern sich mit dem Anspruch allumfassender Diagnose und Förderung. Andere lässt die Bequemlichkeit nach jedem Material greifen, das Entlastung verspricht. Und wir haben Angst – vor der eigenen Unsicherheit, vor dem Schulrat und den Kollegen, vor den Eltern. Zugegebenermassen auch Angst um die Kinder, deren Vorstellungen von Schrift, deren eigenständige Lese- und Schreibversuche vor und neben der Schule uns meist unzugänglich bleiben. Zugleich wissen wir: Beim Lesen- und Schreibenlernen steht so viel auf dem Spiel für das weitere Schul- und Lebensschicksal jedes einzelnen Kindes. Der Druck dieser Verantwortung lässt uns nach Entlastung suchen.

Was aber wäre die Alternative zum Lehrgang? Allein dadurch, dass man Krücken wegwirft, verschwindet keine Behinderung. Andererseits: Wer sich nur noch auf seine Krücken verlässt, verliert allmählich auch noch die verbliebenen Reste der eigenen Fähigkeit. Es gibt nur einen Ausweg: jeden Tag ein bisschen mehr auf die Hilfe der Krücken zu verzichten. So kann man auch die Abhängigkeit von Lehrgängen verringern. Dieses Buch will Mut zu solcher Abnabelung machen. Es will helfen, situationsbezogen zu arbeiten, ohne dass der rote Faden verlorengeht. Unser Ziel: Wir wollen in diesem Buch die Ernte unserer Arbeit der letzten 20 Jahre in verständlicher und anschaulicher Form zusammenfassen, indem wir

– die Aufmerksamkeit fördern für das, was Kinder schon können und was sich oft an Denkfortschritten hinter ihren Fehlern verbirgt,
– das gleich- und kleinschrittige Lehrgangsdenken aufweichen und konkrete Möglichkeiten zeigen, wie Aktivitäten an den Erfahrungen der Kinder anknüpfen und diese erweitern können,
– das unterrichtspraktische Methoden-Repertoire erweitern und verfeinern,
– vor allem aber: zu eigenen Versuchen und zu der Bereitschaft ermutigen, von den Kindern über verschiedene Zugänge zum Schreiben und Lesen zu lernen.

Man hat uns gelegentlich vorgeworfen, nicht zur Kenntnis zu nehmen, dass sich Fibeln seit den 70er und 80er Jahren doch wesentlich verändert hätten. In der Tat fordern die AutorInnen in begleitenden Lehrerhandbüchern zunehmend zu einem beweglichen Umgang mit den Einheiten auf, regen sie zu Aktivitäten vor und ausserhalb der materialisierten Aufgaben an. Aber sie verraten nicht, woher die KollegInnen die dafür notwendige zusätzliche Zeit nehmen sollen oder welche Teile des Lehrgangs unverzichtbar wären, um diese schönen Ideen realisieren zu können.

Zudem hat das Medium seine eigenen Gesetze. Dem linearen Aufbau ist nur schwer zu entkommen. Der praktische Vorteil der Fibel ist doch gerade die Ausarbeitung der Ideen zu einer Vorlage für den Unterricht und

die systematische Entfaltung in Einheiten, die zeitlich aufeinander aufbauen. Dadurch und durch die Fülle des inhaltlich abgestimmten Materials fühlen sich die LehrerInnen entlastet. Hilfen, wie man sich aus diesem Korsett wieder lösen kann, werden dagegen kaum gegeben.

Nähmen die AutorInnen die selbst proklamierten Prinzipien ernst, müsste es ihr vordringlichstes Ziel sein, die Fibel zunehmend überflüssig zu machen. Denn Lehrgänge und methodische Muster sind sinnvoll nur als Hypothesen (nicht als Vorschrift) zu nutzen. Sie können angehenden LehrerInnen helfen, gezielt Erfahrungen mit dem Schriftspracherwerb von Kindern zu sammeln. Dann aber kommt es auf einen bewussten Wechsel an: Je mehr unterschiedliche Hypothesen Lehrer/innen ausprobieren, desto reicher dürfte ihr methodisches Repertoire werden, desto differenzierter ihr Beobachtungs- und Urteilsvermögen – sofern sie die Lehrgänge als Ausgangspunkt der eigenen Erkundungen, nicht als wissenschaftlich abgesicherte Lösung betrachten.

Dieses Buch ist als Hilfe für den Unterrichtsalltag gedacht. Auf detaillierte Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen wurde ebenso verzichtet wie auf extensive Nachweise der Einzelliteratur im Text. Wir denken aber nicht, dass sich guter Unterricht in methodischen Ideen und Tips erschöpft: Dazu verweisen wir auf die entsprechenden Kapitel von "Kinder auf dem Weg zur Schrift" und auf den Nachfolgeband "Wie wir recht schreiben lernen — Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift"[2]. Ohne diesen didaktischen Bezugsrahmen kann manches missverstanden werden, was hier um der Handlichkeit willen nur in Stichworten skizziert wurde. Die didaktische Diskussion insgesamt, ihre empirischen Grundlagen und die theoretischen Kontroversen sind ausführlicher dargestellt in den beiden Sammelbänden zu den Jahrbüchern der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben "Schriftwelten im Klassenzimmer" und "Rätsel des Schriftspracherwerbs"[3].

1. Hans Brügelmann/Erika Brinkmann: Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Ca. 200 Seiten, zahlreiche Abb. Fr. 28.–. Libelle Verlag, CH-8574 Lengwil 1998

2. Beide erscheinen im Libelle Verlag, CH-8574 Lengwil

3. Genauere Informationen zu diesen Materialien sind erhältlich über den Verlag für Pädagogische Medien, Unnastrasse 19, D-20253 Hamburg, Tel 040 / 491 0218 o. 490 3737, Fax 040/401 4711

Res Leuschner

Wenn Bibliothek und Buch zur Alltagserfahrung werden sollen

Jede Woche sind wir eine Stunde in der Bibliothek. Dazu kommt eine Stunde Lesezeit im Unterricht.

Ich möchte zeigen, was passieren muss, wenn ich als Verantwortlicher für Lernen, nicht nur Kindern mit Lese-Vorkenntnissen Lust auf das Buch machen will, sondern auch jenen Kindern, die zu Hause keine Bücher stehen haben oder die zu Hause nicht Deutsch sprechen.

Ich sage, wie wir's anstellen und wozu und bleibe bei den konkreten Schritten, die wir in diesem Jahr gemacht haben. Ich zeichne die Stationen dieses Weges auf, bei dem es auf den verschiedenen Ebenen darum geht, über Bücher und Lesen ins Gespräch zu kommen.

Die Interessen kennen lernen

Die Kinder der gemischten 3. und 4.Primarklasse im Zürcher Stadtkreis 5, 8 Mädchen und 6 Knaben haben überlegt, welches ihre Leseinteressen sind. Sie haben dies einander mitgeteilt und

Ich interessiere mich für....	Anna	Beat	Carlo	Dani	.....
1. Kinder- und Schulgeschichten	◊			◊ o	
2. Grusel- und Horrorgeschichten	◊		◊	◊	
3. Tiergeschichten und Tierbücher		◊		o ◊	
4. Lustige Geschichten und Comics	o ◊	o ◊	o ◊		
5. Ernste Geschichten					
6. Geschichten zu Liebe und Freundschaft	o ◊	o ◊			
7. Krimi			o ◊		
8. Märchen und Fabeln				o	
9. Science-fiction					
10. Sachbücher	o		◊		

in einer Tabelle festgehalten. Die Interessenkategorien, die wir dabei verwendet haben, stammen von einer früheren 4. Klasse. Wir hätten auch die Einteilung, wie sie im Katalog "Stoffkreis von A bis Z" stehen, benützen können, wollten aber lieber mit dem Vorhandenen arbeiten. Auf der Tabelle konnte man schön sehen, dass die Kinder sich schon nach einem halben Jahr für mehr Gebiete interessierten als zu Beginn.

In der Bibliothek

Neben den Regeln für das Verhalten im Bibliotheksraum und wie man ein Buch aus dem Gestell herausnimmt und zurückstellt, wenn es einem nicht gefällt, sollen die Kinder lernen, ein Buch aus der Vielzahl der Bücher auszuwählen, das die Anstrengung des Lesens lohnt. Meist scheitern ungeübte Leser schon in der Phase der Auswahl. Zudem braucht es eine gewisse Reife, um beim Durchblättern von Büchern, das Ziel, ein interessantes Buch finden zu wollen, nicht aus den Augen zu verlieren oder sich nicht vollständig in einen Comic zu vergraben, so dass man am Ende der Bibliotheksstunde zwar diesen einen Comic fast gelesen hat, aber dafür im Unterricht "nichts mehr zu tun hat".

Das Auswählen

Die Kinder haben zusammen überlegt, wie sie auswählen, worauf sie dabei achten. Meist starten sie mit dem Buchdeckel und der Frage, ob ihnen das Äussere gefällt und ob sie der Titel interessiert. Sie blättern die Bücher durch und sehen sich die Bilder darin an.

Wir haben überlegt, dass es auch sinnvoll ist, die erste Seite im Buch mit zwei Fragen zu lesen: "Verstehe ich die Sprache und interessiert mich das, was da steht?" Einige fanden, dass ihnen der Klappentext auch noch hilft zu entscheiden.

Mein Kollege[1] und ich haben diese Erfahrungen und Überlegungen in vier Schritte strukturiert, die helfen sollen, dass sich die Kinder weniger verlieren und dass sie bei der Auswahl erfolgreich sind.

1.Ich gehe zu den Büchern mit den gelben Klebern[2]

2.Ich lese die Titel und schaue mir die Buchumschläge und die Bilder in den Büchern an.

3.Wenn ich kein interessantes Buch finde, suche ich in der Karteischublade "Stoffkreis von A bis Z."[3]

3.Wenn mir ein Buch gefällt, lese ich die erste Seite.

4.Wenn ich kein Buch finde gehe ich zum Lehrer.

4.Wenn mich der Text interessiert, und ich ihn gut verstehen kann, wähle ich dieses Buch aus.

"Ich wüsste zwar was ich lesen möchte, aber ich kann es nicht finden."

Es wäre schön, wenn auch die Belletristik nach dem "Stoffkreis von A-Z" geordnet wäre, statt nach Autoren! So müssen die Kinder jetzt lernen mit den Karteikarten umzugehen. "Ich möchte Gespenstergeschichten lesen", sagt X. Unter "Gespenster" steht "siehe bei Hexengeschichten". Dort gibt es 15 Kärtchen. Das Kind liest Titel um Titel und versucht herauszuhören, ob diese Worte in ihm etwas anklingen lassen. Es merkt sich eine der Autorenabkürzungen und sucht das Buch im Gestell. Jetzt hat das nächste Kind Zeit, sein Interessengebiet zu suchen[4]. Wird das erste Kind nicht fündig, kommt es zurück, wartet, bis das zweite Kind etwas entdeckt hat und sucht dann weiter...

Das Beispiel soll zeigen, wie viel Ausdauer und auch Wissen hier von den Kindern verlangt wird. Das schaffen sie alleine nicht. Und ein Lehrer ist schnell überfordert, wenn gleichzeitig 20 Kinder ein neues Buch suchen möchten (siehe Fussnote 4).

Lesen im Unterricht

Wenn wir Unterrichtszeit für das Lesen von Büchern einsetzen, so müssen wir Lehrer verstehen können, was dabei gelernt wird. Daher steht hier nicht das Eintauchen in eine Geschichte im Vordergrund, auch nicht die Lust am Lesen. (Sie soll eine Folge dieses Unterrichtens sein! Gleichzeitig ermuntere ich jedoch die Kinder, zwei Bücher auszuwählen, eines für den Unterricht, eines für zu Hause.) Im Unterricht geht es um Fragen des *Aufnehmens und Verarbeitens* von Information, um das Sammeln von Erfahrungen mit längeren Texten, darum, wie man den Fa-

den einer Geschichte in den Händen behält. Es geht um das Wie des Lesens.

Das Leseheft

Die Kinder begleiten ihr Lesen mit einem Auftrag. Diesen "Bearbeitungsauftrag" überlegen sie sich vor der Lektüre des Buches, nachdem sie die ersten paar Seiten gelesen haben und notieren sich ihn ins Heft, z.B.:

Ich schreibe Wörter auf, die ich nicht verstehe.

Diese Formulierung will ich mir merken.

Ich schreibe Wörter auf, die ich interessant finde.

Durch diese Bearbeitungsaufträge kommen wir ins Gespräch: Welcher ist für mein Buch der richtige? Kinder nicht deutscher Muttersprache, wählen oft den 1. Auftrag. Sie fragen mich oder KollegInnen nach der Bedeutung von Wörtern. Wenn sie dem Text nicht mehr richtig zu folgen vermögen, fragen wir, ob sie genug unbekannte Wörter gesucht haben, oder ob die Sprache des Buches doch zu schwierig ist.

Oft fragen wir uns auch, warum bei "Bearbeitung" so wenig steht. War der Auftrag falsch? Hätten statt "interessante Wörter" besser "lustige" gesucht werden sollen? Oder war, was oft vorkommt, die Anstrengung zu gross, beim Lesen an den Auftrag zu denken? – etwas, das lesegeübten Kindern eher passiert. Sie müssen den Nutzen des Innehaltens und Distanznehmens erkennen, den ihnen ein Auftrag wie z.B. *"Diese Formulierung will ich mir merken"* für den eigenen, aktiven Sprachschatz bringen kann.

Es lohnt sich!

So machen wir (SchülerInnen und Lehrer) Erfahrungen mit dem Auswählen und Lesen von Büchern. Erst beim genauen Hinsehen ist mir z.B. bewusst geworden, wie viele Kompetenzen in einer Bibliothek verlangt werden. Auch staune ich immer wieder, wie schwierig die Texte für die Unter- und Mittelstufe sind, wie viel Sprachkompetenz darin vorausgesetzt ist. Ich erkenne dies aber meist erst durch die Augen meiner SchülerInnen. So werde ich gesprächsbereiter und hellhöriger für die notwendigen Hilfestellungen.

Wenn ich jedoch sehe, wie gerne die Mehrheit schon jetzt in die Bibliothek marschiert und wie konzentriert die Stimmung beim Lesen ist, dann scheint mir meine Hoffnung berechtigt, dass hier eine Alltagserfahrung mit Zukunft heranwächst.

1. Robert Frei und ich arbeiten zu gleichen Teilen an dieser Klasse.

2. So sind die Bücher für die Unter- und Mittelstufe gekennzeichnet.

3. Die Drittklässler lassen diesen Schritt weg und kommen sofort zum Lehrer.

4. Da wir jede Woche in der Bibliothek sind, braucht nur ein Teil der Kinder jeweils ein neues Buch. Der Andrang am Karteikasten hält sich also in Grenzen. Ich empfinde trotzdem diese Organisation der Bibliotheken nicht als kinderfreundlich. Ich verstehe nicht, warum das, was bei den Sachbüchern möglich ist, nicht auch bei der Belletristik möglich sein soll: Die Einordnung der Bücher nach dem "Stoffkreis von A bis Z", statt nach Autoren.

Adresse: Res Leuschner, Hohlstr. 86a, CH-8004 Zürich.

Martha Böni

Aus der Schule geplaudert
Lesen ist kein Ziel, es ist ein Mittel

In vielen Fachartikeln zum Thema "Leseschwäche" geht es vor allem darum, aufzuzeigen, welche psychischen und physischen Ursachen das Kind trotz gutem Willen am Lesenlernen hindern, so zum Beispiel Sehstörungen, Schäden im Zentralnervensystem oder ungünstiges, lesefeindliches Milieu. Einen anderen Ansatz fand Bruno Bettelheim in seinem Werk "Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination". Nach ihm hat man die Frage, welche Gründe das Kind veranlassen könnten, nicht lesen lernen zu wollen stark vernachlässigt. Bei der Erforschung der Ursachen dieser Verweigerung kritisierte er unter anderem die Leselehrmittel: "... im Gegensatz zu den spontanen Wortschöpfungen eines Kindes sind die Wortspiele in ABC-Büchern und Fibeln keineswegs gescheit, sondern höchst langweilig, ja schlimmer noch: solche Bücher stellen geradezu eine Beleidigung für die Intelligenz eines Kindes dar." Er gab damit einem Unbehagen Ausdruck, das ich seit Beginn meiner Lehrtätigkeit gegenüber vielen Lesefibeln und Leselehrgängen verspürte. Meiner Ansicht nach unterschätzen sie die persönliche Reife, die individuellen Erfahrungen des ABC-Schützen.

Viele unserer mediengewohnten Kinder langweilen sich beim Lesenlernen, sie fühlen sich nicht ernst genommen. Daraus resultiert m.E. ihre Unlust am Lernen. Meine jahrzehntelange Unterrichtserfahrung hat mich darin bestätigt, dass dem Inhalt möglicherweise grössere Bedeutung zukommt als der Leselernmethode. Anhand einiger Beispiele möchte ich diese Behauptung begründen:

Martin, der Erstklässler, konnte oder wollte einfach nicht lesen lernen, obwohl keine Anzeichen für eine Leseschwäche vorlagen. Jede individuelle Hilfe aus meiner didaktisch-methodischen Trickkiste half nichts. Dann die Überra-

schung: Eines Morgens, als die Kinder einen vorbereiteten Text laut lesen sollten, streckte Martin auf. Ein allgemeines Seufzen ging durch die Klasse, die Kinder machten sich auf ein mühseliges Gestammel bereit. Doch Martin las fehlerfrei einen langen Abschnitt, was die Klasse mit einem spontanen Applaus quittierte. Ein Mädchen rief verblüfft: "Martin, du kannst ja lesen!" Darauf dieser lakonisch: "Die Geschichte hat mich eben interessiert."

André, vierzehnjährig, besuchte eine 6. Kleinklasse. Obwohl er seit Jahren Legasthenie-Unterricht erhielt, las er wie ein Leseanfänger. Unter anderem hatte er Mühe, die Doppellaute "au", "äu" und "eu" phonetisch und visuell zu unterscheiden. Als Medium für meine erste Nachhilfestunde wählte ich das (leider vergriffene) "ABC-Büchlein mit Eselsohren" von Max Huwyler. Ich las André den wenig fibelkonformen Text von den zwei Sauen vor:

Sie sind eine Sau,
sagte die erste Frau
zur zweiten Frau.
Sie sind auch eine Sau,
sagte die zweite Frau
zur ersten Frau.

Die beiden Frauen
waren böse.

Du bist eine Sau,
sagte die erste Sau
zur zweiten Sau.
Auch du bist eine Sau,
sagte die zweite Sau
zur ersten Sau.
Warum wurde keine Sau böse?

Der Text machte ihm sichtlich Spass, und ganz von selbst entwickelte sich ein Gespräch darüber, weshalb die Frauen böse wurden und die Sauen nicht. Darauf begannen wir zu lesen, wobei André Wort um Wort mühsam erlesen musste. Er las den Text ein zweites und drittes Mal und liess nicht locker, bis er ihn fehlerfrei gelesen hatte. Dass ihm dies schliesslich gelang, musste ihm einen ungeheuren Auftrieb gegeben haben, denn er wünschte einen weiteren Text mit vielen "eu" zu lesen, der aber "auch lustig sein sollte!". In diesen ihn ansprechenden Texten spürte er wohl unbewusst eine Chance, Lerndefizite aufzuarbeiten. Er arbeitete konzentriert während vollen 50 Minuten. – Später sollte André lernen, mit den Augen vorauszulesen. Ich wählte verschiedene einfache Dialog-Texte. Diese schaffen natürliche Pausen, die dazu benützt werden können, mit den Augen vorauszueilen. André sprach auf diese Textsorte überraschend gut an, eine Erfahrung, die ich auch mit normalbegabten Kindern aller Stufen machen konnte. Unermüdlich übte er, wir lasen leise, dann laut, wechselten die Rollen, versuchten zu dramatisieren, und von Mal zu Mal machte André weniger Fehler. Die natürliche Sprechsituation, möglicherweise auch der stark kommunikative Aspekt dieser Textform, erleichterten die klangliche Gestaltung der Dialoge, so dass er schliesslich selber meinte: "Heute habe ich wirklich schön gelesen."

Die *14jährige Bea,* eine Klassenkameradin von André, war fremdsprachig. Ihre sehr schwache Leseleistung war einerseits auf mangelnde Sprachkompetenz in semantischer und morphologisch-syntaktischer Hinsicht zurückzuführen, dann aber auch auf unsorgfältiges, zu rasches Lesen. Bea hatte einen in Flattersatz geschriebenen Bilderbuchtext vorbereitet. Die ersten Zeilen gelangen ihr praktisch fehlerfrei, dann las sie immer schneller, nahm sich kaum Zeit zu atmen, verlas sich, wurde zusehends unsicherer und gab schliesslich auf. Ich legte ihr nun eine Anthologie mit inhaltlich anspruchsvollen Kürzestgeschichten vor. Bea überflog rasch eine Geschichte, blätterte weiter, überflog einen zweiten und dritten Text. Dieser schien ihr zuzusagen. Unaufgefordert begann sie laut zu lesen und gab anschliessend in wenigen Sätzen korrekt den Inhalt wieder. Ich war überrascht über die starke Diskrepanz zwischen Sinnentnahme und formaler Lesefertigkeit. Nun ging es darum, Bea zu langsamem Lesen zu bringen. Wie viele andere Schüler und Schülerinnen glaubte auch sie, Schnellesen bedeute Gutlesen. Ich erklärte ihr: "Du kommst mir vor wie ein Autofahrer, der zwar gut lenken kann, aber die Licht- und Stoppsignale übersieht. Um ein guter Fahrer zu werden, muss er lernen, darauf zu achten. Dasselbe gilt für dich. Kommas, Punkte, das Zeilenende beim Flattersatz sind Stoppsignale, bei denen du anhalten musst." Ich hielt eine rote Karte hoch. Dies bedeutete für Bea: "Warten, mit den Augen vorauslesen, speziell auf die Endungen achten." Erst wenn ich die grüne Karte zeigte, durfte sie den entsprechenden Sinnschritt laut lesen. Bea bemühte sich, die Signale einzuhalten, vergass sich aber immer wieder. In der nachfolgenden Stunde legte ich das Schwergewicht wieder auf das langsame, vorausschauende Lesen. Sie hielt sich an meine Anweisungen, ihr Gesichtsausdruck zeigte jedoch, wie wenig Spass es ihr bereitete. Dies änderte sich

schlagartig, als ich ihr zwei emanzipatorische Bilderbücher vorlegte. Ich wusste, dass Bea zu Hause sehr viel mithelfen musste und dass sie sich über das Machoverhalten des Vaters ärgerte. Nun las sie zu meiner Überraschung mit zunehmender Begeisterung. Sie versuchte, die Sprechpausen einzuhalten und den Text klanglich zu gestalten. Die Geschichten sprachen sie eindeutig an, wurde darin doch ein Problem behandelt, das sie intensiv beschäftigte. Lesen war nun keine Pflichtübung mehr, sondern wurde als etwas Interessantes und Wertvolles erlebt.

Karin, Schülerin einer 6. Regelklasse, war begabt, las aber sehr schlecht und, wie sie mir gleich erklärte, sehr ungern. Bei ihr stiess ich auf das gleiche Problem wie bei Bea: Sie las viel zu schnell. Da ich wusste, dass sie sich einen Hund wünschte und gerne Märchen hörte (aber nicht zu bewegen war, eines zu lesen), wählte ich das semantisch und stilistisch anspruchsvolle, aber atmosphärisch dichte "Hundemärchen" von Karel Capek.

Während des Lesens liess ich das Aufnahmegerät laufen. Nach dem ersten Abschnitt, den sie mit unzähligen Verlesungen hinuntergehaspelt hatte, hörten wir die Aufnahme ab. Karin war erstaunt über ihre vielen Fehler. Nun gliederte ich gemeinsam mit ihr den Text in Sinnschritte und hielt sie an, Sinnschritt um Sinnschritt zu lesen. Beim Abhören ihres neuerlichen Lesens war sie überrascht, wie wenig sie sich diesmal versprochen hatte. Um ihr inhaltliches Interesse an dem Märchen zu wecken, las ich ihr nun einige Seiten vor und hielt an einer besonders spannenden Stelle inne. Jetzt wollte sie unbedingt wissen, wie es weiter ging. Ich schlug ihr vor, das Märchen weiter in Sinnschritte zu gliedern und zu Hause weiter zu üben. Allerdings verlangte ich, dass sie täglich mindestens 5 Minuten lang laut las. Sie versprach mir dies zu tun und ergänzte gleich, dass sie dem kleinen Bruder vorlesen wolle. Das tat sie auch, und nach drei Wochen staunten sowohl der Lehrer wie die Klasse über ihre Fortschritte.

Aus diesen Erfahrungen zog ich folgende Schlüsse:
1. Keine Überforderung in formaler Hinsicht (Schriftbild, Schriftgrösse, Zeilenabstand, Gliederung)!
2. Gliederung in Sinnschritte erleichtert nicht nur das vorausschauende Lesen, sondern auch die Sinnentnahme.
3. Erst wenn sich das Kind in der visuellen und phonetischen Dekodierung sicher fühlt und das Sprachgefühl gefestigt ist, lege ich Texte in Blockform vor.
4. Texte sorgfältig auswählen, sie dürfen das Kind nicht unterfordern.
6. Zur Förderung der Klanggestaltung viele Dialoge und Gedichte aller Art lesen.

Je mehr Schüler und Schülerinnen ich unterrichten durfte, umso mehr war ich davon überzeugt, dass jedes Kind lesen lernt, ja gerne liest, wenn das schulische Lesen nicht nur Selbstzweck ist sondern unter anderem ein Mittel zur sinnvollen Freizeitgestaltung und zum besseren Kennenlernen der Umwelt und von sich selbst.

Adresse: Martha Böni, Witikonerstr. 505, CH-8053 Zürich.

Lesen und Kulturaustausch

Michael Fuchs

Erhöhung der interkulturellen Kompetenz von zukünftigen Lehrkräften durch die Lektüre von "interkulturellen" Kinderbüchern
Ein Versuch

Interkulturelle Kompetenzen – was immer man sich genau darunter vorstellen mag – gehören heute zu den Schlüsselqualifikationen von Lehrkräften. Am Katechetischen Institut Luzern, einer Vollzeitausbildung für Religionslehrkräfte, versuche ich im Fach Pädagogik auf verschiedene Arten und Weisen, diese Kompetenzen aufzubauen.

Eines der Elemente bestand im Wintersemester 1997/98 aus einem Lektüreseminar. Gelesen wurden Kinder- und Jugendbücher über fremde Kulturen, in der Absicht, in anregender Weise Basisinformationen über die Kindheit in jenen Kulturen zu erhalten. Im Blick waren vor allem der arabisch-islamische, der indische und der afrikanische Kulturkreis.

Das Ziel der Veranstaltung bestand darin, erstens verschiedene Kinderbücher zur Thematik frem-

der Kulturen und der Befindlichkeit ausländischer Kinder bei uns kennen zu lernen; zweitens aufgrund der Lektüre zu weitergehenden Recherchen über die behandelte Kultur angeregt zu werden; drittens sich Wissen über die jeweilige Kultur anzueignen und darzustellen; und viertens Überlegungen dazu anzustellen, wie Textteile aus den gelesenen Büchern im Primarschulunterricht verwendet werden könnten, um dort Verständnis für Kinder aus anderen Kulturen zu wecken.

Vorgehen

Jede teilnehmende Studentin/jeder Student hatte in den Semesterferien vorgängig zur eigentlichen Veranstaltung ein Buch aus einer vorgegebenen Liste zu lesen.

In einem zweiten Schritt hatte sich jede/r Teilnehmende über die im Buch beschriebene Kultur durch weitere Recherchearbeiten kundig zu machen, z.B. Informationen über kultische Bräuche, die jene Kinder erleben, einzuholen (direkt bei Betroffenen oder durch Bücher, Videos etc.).

In einem dritten Schritt verfasste jede/r Teilnehmende eine Rezension des gelesenen Buches. Die eigentliche Rezension hatte ergänzt zu werden durch die recherchierten kulturellen Informationen. Ein Vorschlag, wie das Buch oder Textteile aus dem Buch im Unterricht zur Sensibilisierung für Kinder aus anderen Kulturen didaktisch verwendet werden könnten, rundete die Rezension ab.

In gemeinsamen Plenarsitzungen wurden die Rezensionen besprochen sowie die jeweilige Kultur vorgestellt.

Zum Schluss des Seminars habe ich in einem Test zu erfassen versucht, welche Kompetenzen (informativer Art) durch die Veranstaltung aufgebaut werden konnten. Erfreulicherweise zeigte sich, dass sich durch die Veranstaltung der Informationsgrad deutlich erhöht hatte.

Erfahrungen

Positiv ist zu vermerken, dass die Studierenden diese Art von Arbeit sehr gerne gemacht haben, sich motiviert zeigten.

Mühsam gestaltete sich die Auswahl der Bücher. Die Bücher wurden mittels des BAOBAB-Buchkatalogs "Fremde Welten" (Ausgabe 1995) ausgesucht. Die im Katalog ausgewählten Bücher wurden im Schweizerischen Jugendbuch-Institut im Original durchgesehen und geprüft. Danach wurde eine Liste für die Studierenden erstellt. Gross war die Enttäuschung allerdings, als mehr als die Hälfte der Studentinnen und Studenten zurückmeldeten, dass die aufgelisteten Bücher weder im Buchhandel erhältlich noch in den öffentlichen Bibliotheken auffindbar seien[1].

Die vielleicht eindrücklichste Erfahrung der Teilnehmer war folgende: Es zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen deutschen Autoren, die über andere Kulturen schreiben, und ausländischen Autoren, die übersetzt wurden. Die Bücher der ersten sind leichter verständlich, weil uns das "Skript" der Erzählungen bekannt ist. Die Literatur fremdethnischer Autoren widerspiegelt deren Denkstil, und der ist manchmal sehr verschieden vom unsrigen. Entsprechend schwierig war die Interpretation der jeweiligen Werke. So erzählen Autoren islamisch-arabischer Herkunft zur Verwirrung westlich lesesozialisierter Studierender oft scheinbar zusammenhanglose kleine Episoden mit unterschiedlichen Protagonisten. Wie in der islamischen Ikonografie muss die Leserin, der Leser diese Einzelepisoden zum Ganzen selbst zusammensetzen. Das war gelegentlich mühsam für die Studierenden, die sich an klare Hauptpersonen und einen stringenten Erzählfaden gewöhnt sind. Dies aber zeigte umgekehrt: Interkulturelle Kompetenz ist nicht als fast-food zu haben, sondern erfordert Beschäftigung und Anstrengung.

1. Die 1997 erschienene 12. Ausgabe von "Fremde Welten" stellt die empfehlenswerten Neuerscheinungen seit 1995 vor (Anm. d. Red.).

Adresse: Michael Fuchs, Katechetisches Institut an der Hochschule Luzern, Pfistergasse 20, Postfach 7979, CH-6000 Luzern 7. E-mail: KIL @unilu.ch

Yvonne Steinemann

"Mitten unter Euch..." Ein Integrationsprojekt und ein Leseheft

Mit Unterstützung der Sektion Zürich des Schweizerischen Roten Kreuzes ist vor fünf Jahren in Zürich das Integrationsprojekt "Mitten unter Euch..." aufgezogen worden. Fremdsprachige Kinder, die neu zugezogen sind und noch kein Deutsch verstehen, werden hier während ihrem ersten Jahr in der Schweiz in Kleinklassen (SdE) unterrichtet. Die Integrationszeit soll ihnen zu einigen Grundkenntnissen der deutschen Sprache und der hiesigen Lebensweise verhelfen. Diesen schwierigen Weg sucht ihnen das Projekt zu erleichtern. Es wurden Gastfamilien gesucht, die bereit waren, während längerer Zeit einen Tag pro Woche ein Kind zu Besuch zu haben und es am Familienleben teilnehmen zu lassen. Die Grundidee ist einfach: Wenn Jugendliche und Kinder, die vom Ausland in die Schweiz

ziehen und hier Sprache und Kultur lernen müssen, auf Menschen treffen, die schon länger hier leben und offen und neugierig sind auf einen Austausch, der beide Seiten bereichert, dann wächst inmitten alltäglichen Lebens eine erstaunliche Erkenntnis: Freundschaft und Zuneigung lassen Nationalität und Religion des Anderen eher in den Hintergund treten. Was zum Vorschein kommt, ist die ganz besondere Individualität und der besondere Reichtum des Einzelnen, der wie überall gute Momente, Überdenken der eigenen Wertvorstellungen und auch manchmal Konflikte mit sich bringt.

Eine Gastmutter schreibt: "An einem Dienstag kurz vor den Weihnachtsferien kam Isil, unser 15-jähriges Gastmädchen aus der Türkei, mit einem Geschenk für mich: drei goldene, sternförmige Kerzen hatte sie eingepackt. Am meisten berührte mich, was sie dazu sagte: Sie sei eine Muslimin, aber sie freue sich mit uns, dass bald unser grösstes Fest gefeiert werde. Das beeindruckte mich. Sie als Andersgläubige freute sich mit mir auf unser Fest! Mir wurde bewusst, was Offenheit und Toleranz auch noch heissen kann: bedeutungsvolle Ereignisse Anderer wichtig zu nehmen und auf diese Weise daran teilzuhaben. Gleichzeitig war es, als ob sie mir einen Spiegel vorgehalten hätte. Weihnachten war für mich seit längerer Zeit gar nicht mehr so wichtig. Isils Anteilnahme spornte mich an, den eigenen Wurzeln wieder mehr Aufmerksamkeit zu schenken."

Ein 13jähriges Mädchen aus den Philippinen schreibt auf Englisch in der Weihnachtszeit des gleichen Jahres eine Karte im Namen der ganzen SdE-Klasse an die Projektleiterin: "Wir möchten Ihnen danken für die Gasteltern, die Sie uns gegeben haben. Wir sind wirklich glücklich zu denken, dass hier jemand ist, der uns liebt und Sorge trägt. Besonders, weil wir uns manchmal nicht sehr willkommen fühlen unter anderen hier. Aber hier sind Sie, unsere Gasteltern und Lehrer, die uns das Gefühl von Wärme und Willkommensein geben."

1997 startete eine neue Phase des Projekts: Nun wurde die Grundidee umgekehrt, indem immer zwei Schülerinnen und Schüler einer 6. Primarklasse aus Zürich an fünf Nachmittagen während regulärer Schulstunden ausländische Gasteltern zuhause besuchten. Ihre Erfahrungen zeichneten sie auf und gestalteten sie zu Berichten, die in einem Lehrmittel publiziert werden konnten. Hier wiederum ein paar Notizen von Beteiligten:

Lea und Salome schreiben in ihr Tagebuch über ihre Gastmutter: "Edessa kommt aus den Philippinen und ist 35 Jahre alt. Bevor Edessa in die Schweiz kam,

Henna und Haie, Lacrosse und Lagunen
Einblicke in fremde Welten – Reportagen von Schülerinnen und Schülern. Zusammengestellt von Verena Schwarz und Yvonne Steinemann. Pestalozzianum Verlag, Zürich 1998.



Das zum Lesen und Mitdenken animierende Begleitlehrmittel zur Aktion "Mitten unter Euch..." berichtet von fünf Begegnungen zwischen je zwei in Zürich aufwachsenden Kindern und ihren Gastgebern: einer muslimischen Marokkanerin, einem jungen Mann aus Äthiopien, der gerne in der Schweiz arbeiten möchte, einer vielseitig engagierten und begabten, sportlichen Philippinin, einer immer noch traumatisierten Flüchtlingsfrau, die ihren Namen und ihr Bild nicht preisgeben möchte, einer jungen, erst seit kurzem in der Schweiz lebenden Kanadierin... Einfach, aber abwechslungsreich und grafisch schön gestaltet, lässt das Heft gerade den Vorgang der Annäherung, des Staunens und der Neugier auf die anderen, mitten in der vertrauten Umwelt gelebten Kulturen, spürbar werden.

Fremdes Essen und vor allem die fremden Schriften faszinieren die Kinder: zum Beispiel dass es in der äthiopischen Schrift keine Zeichen für die Vokale gibt, dafür jeder Konsonant in seiner Verbindung mit allen sieben Vokalen verschieden geschrieben werden muss. – Die beiden Reporter zeigen ihrem Gastgeber auch "das Buch über Äthiopien aus der Schule. Er schaute es interessiert an. Bei manchen Seiten musste er laut auflachen." Sie helfen ihm bei den Deutschaufgaben: "Er ist sehr gut. Er hatte fast keine Fehler." Das Leseheft wird sich als Lehrmittel auf verschiedenen Schulstufen gut einsetzen lassen und wirbt zugleich sympathisch für sein eigentliches Ziel: Interesse an der Aktion zu wecken und zur Nachahmung anzuregen.

Barbara Helbling

lebte sie in Manila, der Hauptstadt der Philippinen. Bei Edessas Lieblingssport, dem Tauchen, hat sie Daniel kennengelernt. Jetzt lebt sie schon bald ein Jahr in der Schweiz und ist glücklich mit Daniel verheiratet. Sie hat auch einen achtjährigen Sohn namens Gusty. Ihre Geschwister leben in den USA und ihre Eltern in Manila. Edessas Hobbies sind, wie schon gesagt Tauchen, Gedichte schreiben und Malen in Acrylfarben."

Am gleichen Tag schreibt eine Gastmutter aus Kanada, die zwei andere Kinder der Klasse bei sich empfangen hat, in ihr Tagebuch: "Das Projekt gefällt mir sehr. Heute sagte Zaira zu mir, Fragen stellen und Antworten notieren sei nicht alles. Es gehe doch mehr um einen Austausch. So ein weiser Gedanke! ich stimmte zu. Und so lehrten sie mich heute eine richtige Rösti zubereiten. Die war wunderbar. Wir sprachen über die Schule und über ihre Lehrer, über Ferien, Kochkünste und Snowboardfahren, über Ureinwohner Kanadas, Eishokey und Kinofilme. Dieses Mal war es viel einfacher, weil sie weniger Zürichdeutsch sprachen. Sie sind so offen etwas zu lernen, dachte ich immer wieder."

"Mitten unter Euch..." hat spontan weitere Kreise gezogen. So sind nun seit Beginn im September 1993 bereits in sechs Städten der Deutschschweiz weitere Filialen des Projekts eröffnet worden, und die Medien haben die Idee immer wieder an die Öffentlichkeit getragen. Viele Menschen sind seither durch das Projekt miteinander in Berührung gekommen, die sich sonst nie kennen- und verstehen gelernt hätten.

"Wer für eine gerechte Sache kämpft, sieht Menschen wie Pilze aus dem Boden schiessen", sagte Mahatma Ghandi. Es tut gut, sich gerade in der heutigen Zeit der Strukturreformen, Einsparungen und Rationalisierungen an diese von ihm vorgelebte Tatsache zu erinnern. "Mitten unter Euch..." ist vielleicht ein weiterer kleiner Beweis dafür, wie recht er hatte.

Adressen: Yvonne Steinemann, Hofackerstrasse 75, CH-8032 Zürich; Kontaktadresse "Mitten unter Euch...": Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Zürich, Regionalstelle Zürich, Kronenstrasse 10, CH-8006 Zürich, Tel. 01/362 28 28

Anita Müller

Die "andere" Schweizer Literatur

"Als ich in die Schweiz kam", sagt der syrisch-kurdische Dichter Taha Khalil, "habe ich gleich gemerkt, dass ich meine Welt, die literarische, verloren habe." Khalil ist einer von gut hundert AutorInnen, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten aus Afrika, Asien, Lateinamerika, Osteuropa oder dem Balkan in die Schweiz migriert sind. Anders als beispielsweise in Deutschland, wo die von MigrantInnen produzierte Literatur seit den siebziger Jahren unter den Stichworten "Gastarbeiterliteratur", später dann "Migrationsliteratur" und "Literatur der Fremde" ausgiebig diskutiert wurde, sind die meisten dieser SchriftstellerInnen in der Schweiz nie von einer breiteren Öffentlichkeit wahrgenommen worden.

Eine auf Initiative der "Erklärung von Bern" und "Kultur und Entwicklung" im Mai im Limmat Verlag erschienene Anthologie* stellt rund dreissig von ihnen vor. Ihre Kurzgeschichten, Gedichte, Romanauszüge geben – zusammen mit einer Anzahl von Porträts und Essays – eine Ahnung von der Bandbreite und Heterogenität dieser Literatur der Migration. Da findet sich zum Beispiel der Taiwanese Chu Wenhuei, der seine in der Schweiz angesiedelten Krimis selbst ins Deutsche übersetzt und sich mangels Interesse hiesiger Verlage überlegt, die Bücher in Taiwan drucken zu lassen; Ali Ekber Gürgöz, türkischer Kurde, der seine Gefängniserfahrungen literarisch verarbeitet und im Pariser Verlag L'Harmattan publiziert hat; der junge Nigerianer Ikhuoria Omonkhomion mit seinem unveröffentlichten Roman "I am a Thief in Switzerland", eine in frecher, unverbrauchter Sprache geschriebene Geschichte seiner Kindheit und Erfahrungen als Asylbewerber; der tibetische Dichter Rakra Tethong, der in metaphorischer Sprache die politische Unterdrückung der Heimat und Umweltschäden beklagt; oder die bulgarische Lyrikerin Radka Donnell, die sich von Schweizer Orts- und Flurnamen zu unerwarteten Perspektiven inspirieren lässt.

Einer der wenigen Autoren, die auch in der Schweiz bekannt geworden sind, ist Ibrahim al-Koni. Zwei seiner rund 25 Titel hat der Basler Lenos Verlag bisher auf Deutsch publiziert: "Blutender Stein" (1995) ist vergriffen und wird neu als Taschenbuch herauskommen; vom Roman "Goldstaub" (1997) sind schon mehr als viertausend Exemplare verkauft.

Zu den erfolgreichen Autoren der zeitgenössischen arabischen Literatur gehört auch der Ägypter Baha Taher, der fünfzehn Jahre lang in Genf lebte und seit seiner Pensionierung zwischen Kairo und der Schweiz pendelt. Sein Kurzroman *Tante Safiya und das Kloster* war 1991 bei einem

populären ägyptischen Verlag erschienen und innert weniger Wochen ausverkauft. Trotz der Erfolge "zu Hause" blieb Taher, der seinen Posten als Kulturredaktor beim ägyptischen Radio Ende siebziger Jahre verloren hatte und deshalb ins Exil gegangen war, in Genf eine unbekannte Figur. Kontakte zu Schweizer Literaturschaffenden oder -Institutionen fand er nicht. Einzig seine Beziehungen zu anderen arabischen SchriftstellerInnen in der Schweiz, meint er, hätten ihm geholfen, das Gefühl der Isolation zu überwinden.

Wie Taher schreiben auch fast alle andern AutorInnen in ihrer Herkunftssprache, obwohl viele von ihnen seit Jahrzehnten in der Schweiz leben. Das erschwert nicht nur ihre Integration in die lokale Literaturszene, sondern auch ihre Chancen, bei einem Schweizer Verlag unterzukommen. Oft bleiben die Autoren so zwischen allen Stühlen sitzen: zu wenig vernetzt in der literarischen Welt der alten Heimat, in der neuen ohne den entsprechenden Sprachmarkt im Hintergrund. Das Publizieren im Selbstverlag stellt da oft die einzige Lösung dar. Das gilt insbesondere für viele lateinamerikanische Autoren, die sich in den grösseren Städten oft in Kulturvereinen zusammentun und regelmässig literarische Anlässe organisieren. "Es ist trotzdem eng", meint dazu die Lyrikerin Matilde Ronquillo Horsten-Zimmermann, "denn wir bewegen uns immer in unserem kleinen, eigenen Kreis."

Sehr gut organisiert und in engem Kontakt sind die vielen Lyriker und Intellektuellen aus Kosova-Albanien, von denen die meisten erst in den letzten Jahren in die Schweiz geflüchtet sind. Rund dreissig, vornehmlich jüngere Dichter, haben dieses Land zum wichtigsten Zentrum der albanischen Diasporaliteratur im Westen gemacht. Mit eigenen Zeitungen und Zeitschriften, einem Exilschriftstellerverband und einem Literaturklub in Zürich pflegen sie einen regen literarischen Austausch. Der deutsche Albanienspezialist Hans-Joachim Lanksch konnte mit seinen feinfühligen Übersetzungen einigen dieser Lyriker im Exil zu erster Aufmerksamkeit verhelfen. Ein Manuskript mit einer Auswahl höchst eindrücklicher Gedichte wartet allerdings noch immer auf einen Verleger.

Weniger Schwierigkeiten haben diesbezüglich AutorInnen aus ehemaligen französischen Kolonien, die in der Westschweiz leben. Zu ihnen gehören mehrere französisch schreibende Schriftsteller aus dem Maghreb: der Tunesier Rafik Ben Salah zum Beispiel, der in seinen bisher drei Romanen mit dem fremd-intimen Blick des Emigranten an Tabus der tunesischen Dorfgemeinschaft rührt; oder Fawzi Mellah, ebenfalls aus Tunesien, der das Thema "Grenzen" in vielen Variationen aufgreift. Sie sind, wie die ebenfalls französisch schreibende Ägypterin Fawzia Assaad, gut in die lokale Kulturszene integriert, arbeiten bei Zeitschriften mit und haben ihre Romane bei Verlagen in Frankreich oder der Romandie herausgebracht. Ins Genfer Exil sind in den achtziger Jahren auch zahlreiche Intellektuelle aus dem damaligen Zaïre geflüchtet, unter ihnen einige Schriftsteller: Fweley Diangitukwa, zum Beispiel, oder Edi Angulu und Cikuru Batumike. Alle drei waren zeitweise journalistisch tätig und gehen in ihren politischen Romanen und Essays mit der Mobutu-Diktatur ins Gericht.

Zur Rezeption dieser "Literatur der Migration" in der Schweiz, zur Vernetzung der AutorInnen mit der hiesigen Literaturwelt lassen sich also einige Trends erkennen, aber keine allgemeingültigen Aussagen machen. Noch individueller sind die Antworten auf die Frage, was dies für den einzelnen Schriftsteller, die einzelne Schriftstellerin bedeutet. Der Dichter Taha Khalil leidet darunter, dass er hier keine Leserreaktionen auf seine Texte erhält. Für den kolumbianischen Lyriker und Übersetzer Mario Camero hingegen "bedingt Lyrik Stille, Anonymität", weshalb er sich nicht um die Rezeption seiner Gedichte kümmere. Auch das sprachliche Exil wird unterschiedlich erfahren: Khalil stellt fest, dass in seinen Gedichten die Form gegenüber dem Inhalt seit der Emigration mehr Gewicht erhalten hat. Für den seit fast zwanzig Jahren in Bern lebenden Russen Jurij Galperin hat sich die Beziehung zur Muttersprache im Ausland nicht unbedingt zum Schlechten verändert. "Der Hunger nach Sprache schärft das Sprachgefühl", meint er. Seine Sprache sei durch die Distanz zum Land viel metaphorischer geworden. Die Lyrikerin Agnes Mirtse schreibt ungarisch und deutsch. Ihre Befindlichkeit im Umgang mit zwei Sprachen drückt sie im Gedicht "Zwei-Sein" durch den Fall von einer Wendeltreppe aus: "Seit Tagen/ geniesse ich/mein Zwei-Sein/und singe/fortwährend Duos."

*Chudi Bürgi, Anita Müller, Christine Tresch (Hrsg.): *Küsse und eilige Rosen. Die fremdsprachige Schweizer Literatur* – Ein Lesebuch. Mit Fotos von Dominique Meienberg. Ein Projekt der Erklärung von Bern und Kultur und Entwicklung. Limmat Verlag 1998. 280 Seiten, ca. 36 Fr. -. Erhältlich im Buchhandel oder bei: Erklärung von Bern, Postfach, CH-8031 Zürich.

Adresse: Anita Müller, Apollostr. 21, CH-8032 Zürich

Helene Schär

Kinderliteratur aus dem Süden 15 Jahre Kinderbuchfonds BAOBAB

Seit fünfzehn Jahren bemüht sich der Kinderbuchfonds BAOBAB, der aus der Erklärung von Bern hervorgegangen ist, in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Asien, Afrika, Lateinamerika in Frankfurt, der Aktion "Guck mal übern Tellerrand" in Deutschland und einigen wenigen Verlagen, AutorInnen aus dem Süden im deutschen Sprachraum bekannt zu machen. Während die Literatur für Erwachsene heute ein anerkannter Teil der Weltliteratur geworden ist, scheint die Kinderliteratur aus dem Süden anderen Kriterien zu unterliegen. Warum das hartnäckige Zögern, das ängstliche Abwägen, ob und wieviel Fremdes Kindern zugemutet werden könne? Ich glaube heute, es sind drei Hauptgründe, die der Kinderliteratur aus dem Süden im Wege stehen.

1. Falsche Bilder

Unsere inneren Bilder sind nach wie vor geprägt von den Darstellungen, die unsere eigene Literatur uns seit zweihundert Jahren vermittelt. Gezeichnet als Menschen wie Du und ich, lediglich verpflanzt auf einen exotischen Schauplatz, wecken die in Büchern von hiesigen AutorInnen dargestellten Figuren allenfalls Mitleid und Herablassung, regen zum Helfen und Spenden an oder zu Verunglimpfung und Spott; zur Bewunderung auch, nämlich dann, wenn sie als herausragende Einzelne mit ganz besonderen Begabungen glänzen.

Die Vermittlung fremder Kultur hat sich zwar gewandelt von rassistischer Überheblichkeit zur political correctness, aber unsere AutorInnen gehen zwangsläufig von ihrer eigenen kulturellen Wirklichkeit aus. So versetzen sie uns mühelos in vermeintlich fremde Welten, bei genauem Lesen stellen wir aber fest, dass diese Texte viel mehr über unser eigenes Denken aussagen als über das angeblich gezeigte Fremde.

Naürlich enthalten auch Bücher von AutorInnen aus dem Süden Botschaften, aber andere, die kennenzulernen zur gewünschten Auseinandersetzung mit dem Fremden führen kann. Um ein Beispiel zu nennen: "Lelee, das Hirtenmädchen" von Abdoua Kanta ist meines Erachtens das fremdartigste Buch, das wir bisher in der BAOBAB-Reihe herausgebracht haben. Es spielt bei den Fulbe, einer Nomadenethnie in der Sahelzone. Der Autor aus Niger schreibt fast autobiographisch; die Hauptperson ist jedoch ein Mädchen. Als Erstgeborenes darf dieses Kind von seiner Mutter keine Beachtung erwarten. Es untersteht der Grossmutter, die allen Ehrgeiz in die Erziehung setzt, um aus ihrer ersten Enkeltochter eine selbständige, tüchtige Fulbe-Frau zu machen. Die Erzählung handelt von Bräuchen, die wir oft nicht nachvollziehen können, und versetzt uns in eine fremde Welt, die nicht erklärt wird. Vieles befremdet, weil es nicht unseren Vorstellungen von nomadisierenden Menschen in fremden Gesellschaften entspricht, die wir uns gern im Einklang mit der Natur vorstellen. Hier treffen wir keine Idylle, und die Tatsache, dass selbst der Autor mit gewissen Bräuchen Mühe zu haben scheint, macht die Lektüre nicht leicht. Umsomehr sind wir herausgefordert, uns mit dem Fremden auseinanderzusetzen.

2. Andere Kriterien

Die Kinderliteratur aus dem Süden wird mit anderen Ellen gemessen als die uns vertraute. Diese zweite Vermutung hängt direkt mit der ersten zusammen. Unsere Erwartungshaltung an diese Bücher ist gross und undefiniert. Natürlich haben wir einstweilen wenig Vergleichsmöglichkeiten und sind gelegentlich ratlos über den literarischen Wert eines Textes. Handelt es sich um einen typischen Erzählstil, oder ist das Buch einfach zu wenig gut geschrieben?

Kritikerinnen und Buchvermittler scheinen nicht genau zu wissen, was sie von diesen Büchern eigentlich erwarten: Exotik, Information, Problemlösungen, vertraute oder neue Bilder, Bestätigung bestimmter Vorstellungen oder Vorurteile? Nur eines scheint klar: Von Kinderbüchern aus dem Süden wird bedeutend mehr erwartet als von anderen Büchern. Nicht nur müssen sie hiesigen Büchern standhalten (was durchaus richtig ist), sie sollten einen gewissen Grad an Fremdheit aufweisen, dürfen aber trotzdem nicht zu fremd sein. Fremdheit ist jedoch etwas sehr Subjektives. Was den einen fremd scheint, ist anderen möglicherweise vertraut. Dem japanischen Buch "Gespensterschatten" von Kazumi Yumoto zum Beispiel wurde einerseits vorgeworfen, es vermittle nichts Japanisches, sondern könnte ebensogut bei uns spielen; andererseits, es sei zu fremd und daher schwer verständlich für Kinder.

Von Büchern aus dem Süden wird oft mehr Information erwartet, als sie objektiv liefern können. In einer Kritik zum chinesischen Buch von Chen Danyan, "Neun Leben", vermisste ein Rezensent eine kritische Stellungnahme zur heutigen

Chinapolitik. Im Buch erzählt jedoch die Autorin, wie sie als Kind den Beginn der Kulturrevolution erlebte und in dieser schwierigen Zeit heranwuchs. Wir haben uns daher im Nachwort darauf beschränkt, die wichtigsten Ereignisse zu nennen, die zur Kulturrevolution führten.

3. Kommerzielle Aspekte

Kinderbücher aus dem Süden bedeuten den Verlust einträglicher Geschäfte. Ein Blick auf das Schulbuchgeschäft in Afrika könnte dieser These recht geben: Immer noch, also bald 40 Jahre, nachdem viele Länder Afrikas unabhängig geworden sind, stammt in ost- und westafrikanischen Schulen – vor allem in Mittel- und Oberschulen – der grösste Teil der Lehrmittel aus Europa. Zumeist sind auch die AutorInnen dieser Lehrmittel keine AfrikanerInnen. Dieses Geschäft möchten die exportierenden Länder nicht aufgeben. Oft werden solche Schulbücher subventioniert, da sie in den Ländern Afrikas billiger abgegeben werden müssen (allerdings immer noch so teuer, dass eine Durchschnittsfamilie sie höchstens im Secondhand-Geschäft kaufen kann). Die Subventionsgelder bleiben so in Europa, die Einnahmen auch.

Afrikanische Lehrer und Lehrerinnen beschweren sich heute immer heftiger über diesen Zustand. Sie möchten eigene Materialien erarbeiten, die den Realitäten ihrer Schüler besser gerecht werden. Aber der Protest hat keine Chancen. Unlängst drohte ein grösserer Verlag mit Papierboykott, falls versucht werden sollte, eigene Lehrmittel herzustellen.

Was die Kinderliteratur betrifft, sind in vielen Ländern Asiens und Afrikas die Bibliotheken immer noch hauptsächlich mit Kinderbüchern aus Europa oder Nordamerika bestückt. Oft sind sie veraltet und wären bei uns längst aussortiert. Manch hiesiger Verlag konnte so seine alten Ladenhüter bequem loswerden. Jedenfalls sind es Bücher, die in keiner Weise die Wirklichkeit ihrer jungen LeserInnen widerspiegeln. Die Frage, wieviel Fremdes diesen Kindern zugemutet werden darf, wird nicht gestellt.

Es gibt Verlage im Süden, die versuchen, sich zu etablieren und eine eigenständige, lokale Kinderbuchproduktion aufzubauen. In Afrika haben sie sich zu einem Netzwerk zusammengeschlossen, um gemeinsam aufzutreten. In Zimbabwe, wo die grösste internationale Buchmesse Afrikas stattfindet, war dieses Jahr Kinderliteratur ein Schwerpunktthema.

In vielen Ländern Lateinamerikas legt man längst grossen Wert auf lokale Kinderliteraturen. So wird beispielsweise in Brasilien von Gesetzes wegen verlangt, dass jedes Schulkind pro Semester mindestens ein Buch eines brasilianischen Autors, einer Autorin lesen muss. Daher die im Vergleich zu Europa sehr hohen Auflagezahlen einzelner Bücher in Brasilien. Auch in Asien entwickeln sich Kinderliteraturen, die sich auf eigene kulturelle Werte besinnen. Trotzdem werden die wenigsten dieser Verlage im internationalen Verlagsgeschäft wahrgenommen. Anstrengungen, um Austausche zu organisieren, wie im Mai während der Worlddidac in Basel, wecken bei unseren Verlagen allenfalls Interesse an Absatzmöglichkeiten, kaum je nach Ankäufen aus diesen Ländern.

Auch Zugang zu einem Agenturnetz, das sie promoviert, haben die aussereuropäischen Kinderliteraturen kaum. Sie müssen sich erst einmal von der Entwicklungshilfe-Verpackung lösen und eigenständig werden – was sehr schwierig ist. Davon können der Hammer-Verlag und die BAOBAB Reihe ein Lied singen. Noch heute haftet den Büchern aus dem Süden das Vorurteil an, man tue ein gutes Werk, wenn man sie verlegt, verkauft, liest. Dabei würden sie unsere Kinderliteratur sehr bereichern. Sie geben unseren Kindern und Jugendlichen die Chance, sich wirklich mit Fremdem auseinanderzusetzen und zu erfahren, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, zu leben, nicht nur die eine, eigene. In jeder Gesellschaft – auch bei uns – gibt es Dinge, die in anderen Gesellschaften nicht verstanden werden und auch nicht erklärbar sind. Solche Erkenntnisse schaffen Grundlagen für Toleranz und Offenheit, die heute dringend nötig sind. Vielleicht gelingt es der Kinderliteratur aus dem Süden, Klischees und Stereotypen in unseren Köpfen zum Verschwinden zu bringen.

Bibliographie: Abdoua Kanta: *Lelee, das Hirtenmädchen*; Kazumi Yumoto: *Gespensterschatten*; Chen Danyan: *Neun Leben.* Alle drei Reihe BAOBAB bei Nagel & Kimche, Zürich-Frauenfeld. – Vgl. auch das kommentierte Verzeichnis *Fremde Welten. Kinder- und Jugendbücher zu den Themen: Afrika, Asien, Lateinamerika, aussereuropäische ethnische Minderheiten und Rassismus,* empfohlen von den Lesegruppen des Kinderbuchfonds BAOBAB. 12. Ausgabe 1997.

Adresse: Helene Schär, Kinderbuchfonds BAOBAB, Steinenring 49, CH-4051 Basel. Tel. 061 281 37 63.

Marion Graf
La collection BAOBAB
Entretien avec Helene Schär

Pourquoi cette collection?

Tout est parti d'un constat: la plupart des livres d'enfants qui décrivent la vie quotidienne en Afrique, en Asie ou en Amérique latine sont écrits par des auteurs originaires de l'hémisphère nord. Ils portent un regard extérieur sur l'univers qu'ils mettent en scène, leurs livres se distinguent trop souvent par un contenu moralisant ou lourdement didactique, lorsqu'ils ne fourmillent pas carrément de préjugés. Les écrivains du Sud ont presque toujours une façon plus crédible, plus spontanée, et souvent plus humoristique de représenter leur propre culture; ce qui n'a rien d'étonnant. Toutefois, pour des raisons techniques et économiques, ils ne sont que très peu connus et traduits chez nous. La collection Baobab, créée dans les années quatre-vingt à l'initiative d'un groupe de travail émanant de Terre des Hommes suisse et de la Déclaration de Berne se propose d'éditer uniquement des livres pour la jeunesse écrits par des auteurs de l'hémisphère sud. Depuis 1989, nous avons publié trois à quatre livres chaque année. Aujourd'hui, ces livres paraissent chez Nagel & Kimche (Zürich/Frauenfeld).

Pourquoi avez-vous choisi comme emblème le Baobab?

Il y a bien sûr un hommage au Petit Prince. Mais le baobab est aussi, en Afrique, l'arbre bien réel qui est au centre du village, le protagoniste de nombreux contes, le refuge des esprits que l'on craint et respecte; il est très présent dans la vie quotidienne, et dans certains villages, c'est à son ombre qu'on se réunit pour écouter les contes; nous avons voulu rendre hommage à cette tradition de littérature orale, et nous inscrire dans ce grand courant qui réunit, dans une commune fascination pour le récit, les enfants et les adultes. Nous avons d'ailleurs constaté que l'âge de nos lecteurs était extrêmement variable.

Pouvez-vous décrire comment vos livres voient le jour?

La recherche de manuscrits et de livres à traduire est longue et ardue, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, rarissimes sont les auteurs du Sud, surtout d'Asie et d'Afrique, qui sont pris en charge par des agences. Ensuite, nous devons tenir compte de visions de l'enfance divergentes et de traditions très diverses en matière de littérature enfantine: nous disposons en Europe de deux siècles d'expérience spécifique dans ce domaine, alors que dans les pays du Sud, la littérature puise le plus souvent dans des traditions orales et s'adresse à tous les âges confondus; quand elle vise délibérément un public enfantin, elle adopte souvent un ton didactique, sur le modèle du manuel scolaire, et ce n'est pas ce que nous cherchons. Pour faire nos choix, nous prenons donc les contacts sur place, nous avons de nombreux informateurs de bonne volonté, nous correspondons avec des institutions culturelles locales. Après dix ans d'engagement dans ce domaine, nous commençons à être connus, à recevoir des manuscrits et des livres. Quand nous sommes sur une piste intéressante, nous communiquons les livres, si possible dans la langue originale, à un comité de lecture constitué d'ethnologues, de linguistes, de libraires et de critiques spécialisés. Quand il s'agit de livres écrits dans des langues que nous ne maîtrisons pas – malais, indonésien, chinois, arabe ou tagalog – nous avons recours à des experts. Ces livres-là sont pour nous les plus précieux, les plus intéressants, c'est justement lorsque la barrière linguistique est impénétrable que nous essayons d'intervenir, car c'est bien là que règnent les préjugés les plus tenaces.

Comment abordez-vous le problème des traductions?

Nous attachons la plus grande importance au travail des traducteurs. Il arrive que nous nous heurtions à des concepts intraduisibles, parce que liés à des cultures lointaines. De cas en cas, nous recourons à des solutions variées, du glossaire à la postface ou aux notes en bas de page. J'aimerais citer ici l'intervention d'un auteur maori, Patricia Grace. Elle nous a rendus attentifs au fait que les maoris vivent en permanence dans une culture étrangère, environnés de mots dont ils ne comprennent pas vraiment le sens. C'est ainsi que dans la version allemande de son livre, Unter dem Manukabaum, nous avons laissé subsister un petit nombre d'expressions en langue maori, dont la signification s'éclaire peu à peu dans la suite du texte.

Quand vous produisez un livre d'images, selon quels critères choisissez-vous les illustrateurs?

Nous travaillons exclusivement avec des illustrateurs des pays du Sud. Mais le domaine du livre d'images est difficile pour

nous. Trop souvent, nous butons sur des réticences, voire des refus de la part des adultes, qui sont ceux qui achètent... On nous reproche d'être trop étranges, ou au contraire pas assez exotiques ... Mais il faut dire que pour que le prix d'un livre d'images soit raisonnable, les tirages doivent atteindre les dix mille exemplaires.

Comment procédez-vous pour la diffusion, et quelles expériences avez-vous faites concernant la réception de vos livres?

La diffusion relève de la responsabilité de l'éditeur. Nous organisons des tournées avec nos auteurs, des lectures dans les écoles, les bibliothèques, nous faisons intervenir les institutions culturelles des pays concernés. Cet automne (1997), nous publions trois ouvrages du domaine turc que nous essayons de diffuser auprès d'enfants d'origine turque vivant en Allemagne. Pour la réception, il y a des signes encourageants... nous avons reçu plusieurs prix importants: en 1992, Meja Mwangi a été le premier écrivain africain à obtenir un prix de littérature pour la jeunesse en Allemagne, grâce à son roman Kariuki et son ami blanc, que nous avions publié. En 1997, c'est un roman de Chen Danyan, traduit du chinois par BAOBAB, qui a obtenu un grand prix de l'UNESCO.

Au point de vue économique, dépendez-vous de subventions?

Mon travail est financé par les œuvres d'entraide, qui subventionnent également les traductions. L'éditeur assume les frais de fabrication et de diffusion. Nous lui assurons une garantie en cas de déficit.

De quelle réalisation êtes-vous particulièrement satisfaite?

Il y aurait par exemple Feluda und das goldene Schloss de Satyajit Ray, un auteur du Bengale, qui est aussi un célèbre réalisateur de films. C'est un roman policier pour des enfants de douze ans environ, sur un schéma qui rappelle l'histoire du Dr Jekill and Mr Hyde (passé colonial oblige!), mais dans un décor, avec des personnages et un contenu typiquement indiens. L'auteur lui-même avait traduit son livre, écrit d'abord en bengali, en anglais. C'est donc à partir de cette version que nous l'avons fait traduire, et qu'il a été épuisé assez rapidement.

Helene Schär est éditrice de formation, elle a travaillé dans des bibliothèques, des librairies et diverses maisons d'édition en Suisse et à l'étranger (surtout en Italie). Cofondatrice et directrice du Kinderbuchfonds BAOBAB et responsable de la collection BAOBAB. Adresse: Steinenring 49, CH-4051 Basel, tél. 061 281 37 63.

Propos recueillis par Marion Graf, Nordstr. 30, CH-8200 Schaffhausen.

Denise Datta

Schulalltag einer Lehrerin in einer Integrationsklasse

Im Kanton Baselland sollen mehrklassig geführte Integrationsklassen den zugezogenen fremdsprachigen Kindern den Einstieg in eine ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechende Regelklasse ermöglichen und erleichtern. Die Hauptziele der Integrationsklassen sind das Erlernen der deutschen Sprache und die soziale Integration der Kinder. Alle neu zugezogenen, fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen vom 2. - 8. Schuljahr werden, auch während des Schuljahres, der Integrationsklasse zugeteilt.

Die Klasse bietet fremdsprachigen Kindern einen Schonraum, wo sie traumatische Migrationserfahrungen verarbeiten und die neuen schulischen und kulturellen Verhältnisse kennenlernen können. Die bisherigen schulischen Kenntnisse werden so weit wie möglich abgeklärt und die bestehenden Lücken aufgeholt. Dann erfolgt ein allmählicher Einstieg in eine Stammklasse, zuerst in wenig sprachbelasteten Fächern wie Turnen, Handarbeit und Werken. Sobald die oft grossen stofflichen Lücken aufgeholt sind, nehmen die Kinder auch am Mathematikunterricht in der Regelklasse teil. Gegen Ende eines Jahres besuchen sie die Integrationsklasse nur noch für den intensiven Spracherwerb.

Zurzeit besuchen 15 Kinder, 8 Knaben und 7 Mädchen im Alter von achteinhalb bis sechzehn Jahren meine Klasse. Sie kommen aus England (Jack, 8 1/2 Jahre), Kroatien (Drazen, 11 und Natascha, 14), Zaire (Kondika, 12, und Dieu, 15), Brasilien (Christopher, 11, Carlos, 13, und Kati, 16), Türkei (Bülent, 13, und Fatih, 15), Dominikanische Republik (Yesenia, 11), Italien (Vito, 10), Thailand (Wanlee, 12), Somalia (Xakiima, 15) und der französischen Schweiz (Sally, 10). Einerseits sind es Kinder, die mit der Mutter und den Geschwistern als Familiennachzug zum Vater in die Schweiz kommen. Andererseits kommen Asylbewerberkinder mit zum Teil traumatischen Flucht- oder Kriegserfahrungen. Dann reisen Kinder zu, deren Väter von der hiesigen Chemie in die Schweiz geholt werden. Schliesslich kommen noch Kinder, deren Mütter/Väter eine/n Schweizer Ehemann/frau

heiraten und eine neue Familie gründen; diese Kinder sind oft aus erster Ehe.

An der Integrationsklasse in Reinach BL teile ich mit einer Kollegin das Pensum. Nach einer gewissen Zeit, während die Kinder so langsam "ankommen", gewöhnen wir sie an einen strukturierten Schulalltag, an den Stundenplan, an Pünktlichkeit und ans Hausaufgaben machen – an viele alltägliche, für uns selbstverständliche Dinge.

Sie lernen einfache Fragen stellen und den Wortschatz kennen, um im Schulhaus und auf dem Pausenplatz zurechtzukommen. Sie lernen die Zahlen bis 20, lernen diese Zahlen zu schreiben, um die Aussprache unserer Buchstaben kennenzulernen und bald mitlesen zu können. Sie lernen die Farben, die Schulsachen und die Gegenstände im Schulzimmer.

Wir arbeiten meist thematisch, d.h. alle am gleichen Thema in unterschiedlichen Niveaus. In dieses Thema beziehen wir alle Fächer mit ein: Sprache, Naturkunde, Geographie, Mathematik, Zeichnen, Singen und Werken. Wir bereiten für jede Stunde drei bis vier Niveauangebote vor und versuchen, von den Bedürfnissen der Kinder auszugehen und in unseren Unterricht einzubeziehen, was ihnen nahe ist.

Nach einem gemeinsamen Anfang am Morgen macht sich jedes Kind an die Arbeit. Kati, Natascha, Fatih, Bülent und Xakima erarbeiten nach einer kurzen Erklärung selbständig einen Text. Das heisst sie lesen, schlagen unbekannte Wörter in ihren Wörterbüchern nach und versuchen zu verstehen. Wanlee, Vito, Drazen, Carlos, Dieu und Sally betrachten mit mir vorne im Kreis ein Bild zum gleichen Text und sprechen einfache Sätze dazu. Ich lasse die neuen Nomen und Verben an die Wandtafel schreiben. Wir sprechen diese Wörter mehrmals, und anschliessend gehen Jack und Kondika, beide erst seit kurzem in unserer Klasse, an ihren Platz und schreiben die Nomen ab. Sie versuchen, die richtigen Artikel, die ich an der Wandtafel ausputze, dazuzusetzen.

Immer wieder wird unsere Gruppe unterbrochen, da die stillbeschäftigten Kinder Auskünfte brauchen.

Nach der Hälfte der Lektion wechseln die Gruppen; die mittlere versucht nun, jedes Kind für sich, den gleichen Text in vereinfachter Form zu lesen, darin die Verben zu suchen und zu unterstreichen. Ich lese unterdessen mit der ersten Gruppe den vorbereiteten Text, kontrolliere, ob auch alles klar ist, und spreche mit den Kindern über den Inhalt. Jack und Kondika üben die Aussprache der abgeschriebenen Wörter mit einem Kind aus der stillbeschäftigten Gruppe.

Für uns Lehrerinnen an der Integrationsklasse gehören solche Lektionen zum Alltag. Trotz vieler schwieriger Situationen erfahren wir sehr viel Positives und Erfreuliches in unserem Schulalltag. Unsere Kinder sind motiviert und wissbegierig und lernen unsere Sprache und Kultur kennen. Langsam, aber immer besser gelingt es ihnen, sich auszudrücken, sich zurechtzufinden und schliesslich den Schulalltag auch ohne unsere Hilfe zu meistern.

Adresse: Denise Datta, Herrenweg 10, CH-4147 Aesch BL. Tel. 061 751 49 42.

Susanne Alava-Kollerd

Bücher ohne Grenzen – Livres sans Frontières
Sieben Interkulturelle Bibliotheken und ihr Dachverband

Angeregt durch das Engagement interessierter Eltern und Pädagogen entstanden in der Schweiz seit 1988 mehrere Bibliotheken, in denen Bücher, zum Teil auch andere Medien, in verschiedenen Sprachen ausgeliehen werden können. Mehrere tausend Bücher und kulturelle Veranstaltungen tragen dazu bei, dass die Interkulturellen Bibliotheken lebendige Begegnungsorte für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft werden.

Die Initianten verstehen das Buch als Vermittler, das den hier lebenden Heranwachsenden ermöglicht, sich mit ihrer Herkunftskultur in ihrer Muttersprache auseinanderzusetzen. Es soll verhindert werden, dass Kinder, die sich erst kurze Zeit in der Schweiz aufhalten, ihre Lesefertigkeit verlieren. Durch die Ausleihe von Bücherpaketen wird auch anderen Bibliotheken ermöglicht, ihren Benützern Bücher in deren Muttersprachen zu offerieren. Auch Schulklassen können ihre Bestände durch die Ausleihe von Bücherpaketen ergänzen. Diese werden je nach Wunsch gemischt oder nach Themen geordnet zur Verfügung gestellt.

Veranlasst durch die rege Nachfrage bieten fünf Interkulturelle Bibliotheken heute auch Erwachsenenliteratur an. Damit wird versucht, eine Angebotslücke zu schliessen, die sich in der schweizerischen Bibliothekslandschaft schon seit längerem abzeichnet.

Die Bibliotheken

Im Oktober 1988 wurde Globelivres in Renens bei Lausanne eröffnet. Der Anfang war bescheiden: Die ersten drei Monatsmieten wurden von den Vereinsmitgliedern finanziert. Die Schweizerische Volksbibliothek half beim Start mit einer dreijährigen Gratisausleihe von Büchern in verschiedenen Sprachen. Nach und nach erhielt die Bibliothek finanzielle Zuwendungen der umliegenden Gemeinden, des Kantons, sowie verschiedener Unternehmen.

1991 wurde die JuKiBu in Basel gegründet. Sie entstand auf Initiative von Helene Schär (Kinderbuchfonds BAOBAB) mit finanzieller Unterstützung der Gesellschaft für das Gute und Gemeinnützige (GGG) und der Christoph Merian Stiftung.

1993 folgten Kanzbi in Zürich und Biblios in Thun, gegründet von LehrerInnen mit Unterstützung der entsprechenden Schuldirektionen. Im gleichen Jahr entstand die Bibliothek des Zentrum 5 in Zürich.

In Genf eröffnete 1994 die lokale Sektion des Roten Kreuzes die Bibliothek Livres du Monde. Sie wird finanziell durch die Stadt Genf unterstützt. 1997 entstand in Meyrin eine Filiale. Als bisher letzte wurde in Neuchâtel 1995 Bibliomonde gegründet. Sie wird seither durch die Stadt unterstützt.

Alle genannten Bibliotheken werden von lokalen Trägervereinen geführt. Die anfallenden Arbeiten werden mit wenigen Ausnahmen ehrenamtlich geleistet.

Der Dachverband

Dachverband der Interkulturellen Bibliotheken ist der 1993 gegründete Verein Bücher ohne Grenzen – Schweiz/Association Livres sans Frontières – Suisse (VBOGS). Er hat die Aufgabe, die angeschlossenen Bibliotheken auf nationaler und internationaler Ebene nach aussen zu vertreten, die Idee der Interkulturellen Bibliotheken einem breiteren Publikum bekannt zu machen, sowie die Gründung und den Aufbau neuer Bibliotheken beratend und (soweit es die Mittel erlauben) finanziell zu unterstützen. Nach innen übernimmt er die Funktion als Zentrale, um den Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den Bibliotheken zu fördern. Einmal jährlich wird ein Treffen mit themenspezifischen Workshops durchgeführt. Weitere Sitzungen werden je nach Bedarf organisiert. So trafen sich Mitte Juni 1998 die Verantwortlichen für Informatik in Bern, um mit der Ausarbeitung der Anforderungen an eine gemeinsame Bibliothekssoftware zu beginnen, die den Datenaustausch zwischen den Bibliotheken vereinfachen soll.

Die Idee Interkultureller Bibliotheken ist auf ein breites Echo gestossen. Der Verband möchte interessierte Personen ermutigen, auch in anderen Regionen ähnliche Projekte aufzubauen.

Auskünfte: Verein Bücher ohne Grenzen - Schweiz, Sekretariat c/o Susanne Alava, Gempenstr. 72, CH-4053 Basel, Tel. & Fax: 061/361 58 46.

Buch und Medien

Daniel Ammann

Das Lesen von Hypertexten

Wenn der vorliegende Beitrag selber ein Hypertext wäre, so könnte dieser Abschnitt zwar durchaus am Anfang stehen, aber ebenso gut dürfte er irgendwo in der Mitte, am Ende oder überhaupt nicht auftauchen. Bei der linearen Präsentation von Informationen bleibt es jedoch dabei, dass die ersten Sätze (von einem Urheber oder einer Autorin) zumindest als Auftakt "gemeint" sind, selbst wenn sie bei der Lektüre zunächst übersprungen und dann erst ganz am Schluss gelesen werden.

Der Hypertext lässt sich am besten als Netzwerk aus Informationsknoten und (meist computergestützten) Querverweisen beschreiben. Bei den Informationsknoten handelt es sich um kompakte Texteinheiten oder Datenblöcke, die über markierte Begriffe oder Schaltflächen aktiv miteinander verknüpft sind und schrittweise angewählt werden. Wie Mind Maps und andere nicht-sequentielle Textarten wird ein Hypertext also auf ganz unterschiedliche Weise gelesen, und manche behaupten sogar, dass er durch den individuellen Akt der Lektüre erst "geschrieben" werde. Im Gegensatz zum traditionellen Buch kommt den

Leserinnen und Lesern beim Hypertext eine mitgestaltende Rolle zu. Ob sie sich dabei vom Zufall, einer Systematik oder von assoziativen Impulsen leiten lassen, ist im Grunde unwichtig. Der konkrete Lesevorgang bahnt sich einen Weg durch das labyrinthische Netzwerk von Textsegmenten.

Hierfür mögen zwar besondere (und vielleicht sogar neue) Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich sein, aber schon die herkömmlichen Lesekompetenzen gehen über ein simples Entziffern und Deuten von Schriftsymbolen hinaus und bilden die Grundlage für den Umgang mit Hypertexten. Neben dem eigentlichen Kodewissen spielen beim Lesen nämlich auch Bündelung und Gliederung der Information, Darstellungsformate sowie Bezüge zur Wirklichkeit (Weltwissen) oder zu anderen Texten (Intertextualität) eine nicht zu unterschätzende Rolle. Ein Buch besteht nicht nur aus einer gleichförmigen Kette von Schriftzeichen, sondern es umfasst auch sogenannte Paratexte (Titelei, Vorwort, Klappentext), über- und untergeordnete Textzonen (Kapitelüberschrift, Fussnote, Anmerkung) und bildhafte Elemente (Illustration, Diagramm; Layout, Schriftbild). Im Unterschied zu einem hierarchischen Inhaltsverzeichnis bietet ein Sachregister zudem die Möglichkeit, die dargebotene Information kapitelübergreifend nach thematischen Gesichtspunkten anzugehen. Ein Roman hingegen verfügt über parallele Handlungsstränge, mehrere Zeitebenen und kann mit verschiedenen Erzählstimmen, Genrebezügen und Texttypen arbeiten.

Den Hypertext gibt es allerdings nicht erst seit Erfindung des Computers, und auch die Interaktivität, die ihn ermöglicht, existiert theoretisch schon länger. Karteien, Wörterbücher und Lexika werden in der Regel ebenfalls nicht als lineare Texte gelesen, sondern verlangen einen selektiven und interaktiven Zugriff. Schon für die einfache Datensuche oder das Nachschlagen in einem Lexikon braucht es deshalb mehr als die Kenntnis des Alphabets. Der eigentlichen Lektüre (oder Informationsaufnahme) gehen für gewöhnlich eine Reihe von Suchhypothesen und Entscheidungen voraus. Zur Illustration sei hier auf die hypertextuelle Struktur des Telefonbuchs verwiesen: a) Jeder Bandnummer sind einzelne geografische Regionen zugeordnet; b) die Ortschaften werden pro Buch alphabetisch aufgeführt; c) die Telefonabonnenten sind unter ihrer Ortschaft wiederum alphabetisch geordnet; d) zusätzlich finden sich Zusammenstellungen unter speziellen Rubriken und Branchen; e) für unterschiedliche Schreibweisen und alternative Bezeichnungen werden Querverweise angeführt (z.B.: Meienhofer siehe auch Meierhofer, Gasthof siehe Restaurant, PTT siehe Post).

Fazit: Der Leseunterricht führt immer auch in die spezifischen "Benutzeroberflächen" von Printmedien ein und schafft somit wichtige Voraussetzungen für das "Navigieren" in der Welt der elektronischen und multimedialen Texte.

Adresse: Daniel Ammann, Pestalozzianum, Fachbereich Medien & Kommunikation, Beckenhofstr. 35, CH-8035 Zürich.

Katharina Ernst

Gefühle an Stelle von kritischer Auseinandersetzung

Entpolitisierung von Literatur bei der Verfilmung am Beispiel von "The English Patient"[1]

Im Kinojahr 1996 war *The English Patient* mit seinen neun Oscars der grosse Gewinner und wurde zu einem Kassenerfolg. Der englische Regisseur Anthony Minghella traf mit der filmischen Umsetzung einer Romanvorlage von Michael Ondaatje den Nerv bei Kritik und Publikum gleichermassen. Der Romanautor seinerseits wurde für sein Werk 1992 mit einem der höchsten Literaturpreise Grossbritanniens – dem Booker Prize – ausgezeichnet. Die Romanhandlung in Kürze: Am Ende des 2. Weltkrieges treffen sich vier Personen in einer florentinischen Villa: Ein schwerst verbrannter Mann, genannt *The English Patient* (Almásy). Er wird von der jungen kanadischen Krankenschwester Hana gepflegt. Sie hat durch den Krieg ihren Verlobten, ihr ungeborenes Kind und ihren Vater verloren. Dann der Dieb David Caravaggio, ein alter Bekannter Hanas und Freund ihres Vaters; der indische Sikh Kirpal Singh, genannt Kip, ein Minenentschärfer im Dienste der britischen Armee. Dem Autor M. Ondaatje, holländisch-srilankanesischer Abstammung und wohnhaft in Kanada, gelingt mit der eindringlichen Schilderung dieser vier Schicksale ein komplexes Bild abendländischer Geschichte und Kultur.

Minghellas filmische Umsetzung führt vor, wie ein Stoff mit vielschichtigem gesellschaftskritischem Potential auf ein Liebesdrama reduziert wird, das ein Massenpublikum zu Tränen rührt und jede kritische Auseinander-

setzung in Gefühlen untergehen lässt. Es geht hier also nicht um die ohnehin notwendige Verkürzung, sondern um eine Akzentverschiebung. Aus medienpädagogischer Sicht lassen sich Strategien dieser Entpolitisierung mit Begriffen wie Emotionalisierung, Dramatisierung und Entgeschichtlichung/Privatisierung herausarbeiten; sie sind gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen eingesetzt und miteinander verwoben.[2] Im Folgenden sollen diese Strategien an einzelnen Beispielen vorgeführt werden.

Gefühle wecken: Emotionalisierung

Eine wichtige Voraussetzung für die gefühlsmässige Zuwendung der ZuschauerInnen ist die Besetzung der Hauptrollen mit schönen, attraktiven Menschen. Der Darsteller von Almásy, Ralph Fiennes, könnte einer Werbung für Mode oder Martini entsprungen sein: Er ist blond, wirkt jungenhaft und – im Unterschied zur Romanvorlage – noch nicht vom Alter gezeichnet. Katharine, seine grosse Liebe, gespielt von Kristin Scott Thomas, einer kühlen Engländerin mit edlen Gesichtszügen, ist älter als im Roman. Hana (Juliette Binoche), die vom Krieg traumatisierte Krankenschwester, wird schon in der ersten Einstellung gezeigt als Figur, der der Krieg überhaupt nichts anhaben kann: Sie schreitet in perfekt sauberer Schwesterntracht mit weissem Kragen und weisser Haube durch ein Lazarett; das Gesicht der Schauspielerin lächelt verklärt über den im Sterben liegenden Soldaten.

Zu einem der erfolgreichsten Erzählmuster unserer Kultur gehört die Liebesgeschichte, ob mit Happy-End oder tragischem Ausgang. Indem der Film die unglückliche Liebesgeschichte von Katharine und Almásy ins Zentrum rückt, wird dieses Erzählmuster zur massgeblichen Struktur, das Fortgang und Entwicklung der Handlung bestimmt. Regisseur Minghella baut diese Handlung mit erfundenen Szenen noch zusätzlich aus: Unfall und Sandsturm in der Wüste inszenieren einen Schritt in der Annäherung von Almásy und Katharine; die Sequenz an einer Weihnachtsparty mit der Anwesenheit des Ehemanns verweist auf die Tiefe dieser Leidenschaft.

Emotionalisierung heisst auch, dass psychologische Motive der Figuren Handlungen motivieren: Der Film zeigt Caravaggios Rachegefühl gegenüber Almásy und macht damit diesen zum alleinigen Verantwortlichen für das Schicksal des Diebes. Wird persönliches Streben zum alleinigen Handlungsgrund, treten politische Gegebenheiten nur noch in Verknüpfung mit einem persönlichen Schicksal auf und werden aus einem grösseren, das Einzelschicksal übersteigenden Zusammenhang herausgenommen.

Spannung erzeugen: Dramatisierung

Almásys Liebe, seine Sehnsucht und die Momente der Erfüllung werden zum Motiv, das die Grundstruktur der Filmhandlung liefert. Spannungsmomente werden künstlich noch erzeugt, indem Ereignisse verdichtet werden: Eine im Roman ausführlich beschriebene knifflige Minenentschärfung wird im Film in ganz anderem Zusammenhang inszeniert und zusätzlich mit Spannung versehen, indem ein nahender amerikanischer Panzer die Mine, an der Kip arbeitet, zu zünden droht. In Gegenschnitten werden Kip, sein Kollege Hardy und der Panzer mit jubelnden Amerikanern gezeigt. Um die Szene um eine weitere Gefühlsdimension zu steigern, muss auch Hana heraneilen.

Vor dem Schluss bringt der Regisseur mit Hanas Tötung von Almásy noch ein Moment emotionaler Spannung ein. Der Roman endet mit einer Vignette über Kips späteres Leben als Arzt und Familienvater auf dem indischen Kontinent; von Almásys Tod erfährt die Leserschaft keine Details.

Keine Gesellschaftskritik: Entpolitisierung

Ondaatjes Roman schildert eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit der abendländischen Geschichte und Kultur. Gerade die Perspektive des jungen Sikh kommentiert neben britischen Gewohnheiten auch italienische Kunstdenkmäler aus einem nichteuropäischen Blickwinkel. In einem Film für ein westliches, am amerikanischen Mainstream-Kino orientiertes Publikum wird diese nicht-weisse Perspektive im wahrsten Sinne des Wortes ausgeblendet und Kip zu einer Nebenfigur ohne eigene Stimme reduziert. Mit dieser Strategie wird das Thema westlicher Kolonialismus im Film gänzlich ausgespart. Die Rassendiskussion wird zusätzlich verbannt, indem die im Roman klar festgehaltene schwarze Hautfarbe des englischen Patienten, ein Motiv mit komplexen Konsequenzen, im Film in ein gräuliches Braun verwandelt wird und die Figur dadurch jede politische Konnotierung verliert.

Das Zusammentreffen verschiedener Kulturen, neben der westlichen und indischen auch der arabischen, ist im Film kein Thema: die westliche Gesellschaft steht im Zentrum, die ara-

bische Welt wird zur exotischen Kulisse verfälscht und damit zum Phantasieraum für wirkungsvolle Inszenierungen westlicher Heldenfiguren instrumentalisiert[3].

Entpolitisiert ist auch die Liebe: für ein Massenpublikum muss sie dem Klischee der romantischen Liebe entsprechen. D.h. die im Roman angesprochenen sadistischen Zwischentöne in der Liebe Katharines und Almásys (Katharine fügt ihrem Geliebten immer wieder mehr oder weniger schwere Wunden zu) werden ausgeblendet. Die in der Beziehung zwischen Hana und Kip thematisierten Fragen zu Geschlechterverhältnis und Beziehungen zwischen verschiedenen Rassen fehlen im Film fast vollständig.

Persönliche und private Schicksale: Entgeschichtlichung

Da der Film auf eine Liebesgeschichte reduziert ist, werden die Schrecken des 2. Weltkriegs ausserhalb des politischen Kontexts zu privaten Schicksalsschlägen der Figuren. Eine im Roman angelegte vertikale Dimension, die verschiedene Zeitebenen miteinander verknüpft und die historische Dimension paradigmatisch im Herodotus-Band, aber auch in den italienischen Kunstdenkmälern vorführt, wird im Film zugunsten einer horizontalen Sicht verändert: D.h. es kommt zu einer oberflächlichen Aneinanderreihung möglichst ansprechender Szenen (z.B. Hanas "Flug" in einer Kirchenkuppel), deren Begründung sich für den Zuschauer aus dem persönlichen Schicksal der Figuren ableitet.

Das Beispiel dieser Literaturverfilmung lässt eine Tendenz erkennen, menschliches Schicksal im Kino vorrangig als Erreichen eines illusionistischen privaten Glücks – mit dem erwähnten Bild der romantischen Liebe – zu repräsentieren. Die dazu gewählten Figuren sind in erster Linie Träger unserer privaten narzisstischen Sehnsüchte (ewig jung und körperlich attraktiv). Der geschichtliche und/oder kulturelle Kontext wird zur möglichst ansprechenden Ausgestaltung dieser Phantasien instrumentalisiert; als jüngstes Paradebeispiel solchen Vorgehens kann *Titanic* (USA 1997) gelten.

1. Roman von Michael Ondaatje, erschienen 1992, Film von Anthony Minghella, USA 1996.

2. Vgl. dazu auch Knut Hickethier, «Bibel im TV-Movie-Format», in: *medien praktisch* 2/96, S. 47-51.

3. Der Saharaforscher Stefan Kröpelin deckt in seinem Artikel "Die Wüste des Englischen Patienten" *(Die Zeit*, Nr. 17, 18. April 1997, S. 35) neben geografischen Unstimmigkeiten, z.B. "falsche" Dünen für eine bessere optische Wirkung, auch historische Ungenauigkeiten im Film auf.

Adresse: Katharina Ernst, Fachbereich Medien & Kommunikation, Pestalozzianum, Beckenhofstr. 31-37, Postfach, CH-8035 Zürich.

Bibliotherapie

Annette Pestalozzi-Bridel

Problemlösung im und mit dem Bilderbuch

Das Bilderbuch im Rahmen der Bibliotherapie

Bibliotherapie basiert auf der uralten Erkenntnis, dass Lesen heilt. Das Buch als Therapeutikum wurde schon in der Antike erkannt und genutzt. "Heilstätte der Seele" soll die Bibliothek von Theben auch genannt worden sein. Der Begriff steht für den gezielten Einsatz von Texten zu therapeutischen Zwecken; das Gespräch mit der Therapeutin oder dem Therapeuten über das Gelesene ist Bestandteil der Bibliotherapie.

Grundsätzlich kommt dafür jede Literaturgattung in Frage: Romane, Erzählungen, Gedichte, Märchen, Biographien, aber auch Sachbücher, philosophische, psychologische und religiöse Werke. Dabei wird immer von der heilenden Sprache ausgegangen, wird auf die gesundheitsfördernde Wirkung von Literatur gesetzt.

Vom Bild und vom Bilderbuch wird im Zusammenhang mit Bibliotherapie nicht explizit gesprochen. Beim Bilderbuch handelt es sich um eine eigene, literarische Gattung. Die Kombination von Bild und Text als wesentliches Merkmal erzeugt viele Variationen, "von denen jede eine völlig eigene Dramaturgie mit für die jeweilige Geschichte bedeutsamer Korrelation von Zeit und Raum hat. Im guten Bilderbuch entfalten Bild und Text nebeneinander ihre besten Möglichkeiten.

Sie stehen in einem Kräftespiel, fordern sich gegenseitig heraus und verlangen gegenseitig Mass" (Stockar 1993/1994).

Bild und Text sprechen den Betrachter in verschiedenen Persönlichkeitsbereichen an: Das Bild wirkt ganzheitlich; alle visuellen Signale werden zu einem gefühlsmässigen Eindruck verdichtet. Es appelliert an das analoge Denken und spricht den Betrachter primär in seiner Emotionalität, Spontaneität und Intuition an. Der Text erzählt linear und fordert den Betrachter in seinem logischen, digitalen Denken heraus. Er ordnet und strukturiert die spontanen, unorganisierten Bildeindrücke. Bild und Text zusammen sprechen analoges und digitales Denken, Verstand und Gefühl an und entfalten entsprechend eine ganzheitliche Wirkung. Zu Bild und Text gesellt sich noch der unbedruckte Raum. Damit sind die weissen Flächen in Bild und Text gemeint, welche Raum für die Ausgestaltung von eigenen Geschichten und Bildern lassen. Solche Leer- oder Zwischenräume gibt es auch beim Umblättern der Seiten.

Das ausgewogene Kräftespiel dieser drei Bereiche lassen das Bilderbuch zu einem wichtigen bibliotherapeutischen Mittel werden. Sein besonderes Potential liegt zweifelsohne im Reichtum an Metaphern. Im Bilderbuch sind die Metaphern in aller Regel einfach im Aufbau, magisch in der Handlung und poetisch in der Form und erfüllen somit die Kriterien einer eingängigen therapeutischen Metapher. Der Betrachter kann sich der Bildsprache nicht entziehen, sie berührt und bewegt ihn, bringt Festgefahrenes in Bewegung und Eingefrorenes zum Fliessen.

Von allem Anfang an möchte ich die Meinung vertreten, dass das Bilderbuch keineswegs nur für Kinder geeignet ist. Deshalb wird hier bewusst nicht von Kinderbuch gesprochen. Erwachsene, Paare und Familien, sie alle lassen sich von Bilderbuchgeschichten ansprechen, beeindrucken und berühren. Die Bildsprache ist die ursprüngliche Sprache; das Zurückfinden zu ihr wird als wesentliche Bereicherung erlebt; sie öffnet Wege zu umfassendem Verstehen von Menschen in schwierigen Situationen.

Das Bilderbuch im systemtherapeutischen Kontext

Bilderbücher erzählen Geschichten und konstruieren somit Wirklichkeit; wie alle Geschichten bergen diese in sich "die Möglichkeit zu vielfältigen Beschreibungen der Welt [...] Geschichten erzählen heisst: Erfahrung mit Bedeutung versehen, von ihnen Sinn und Orientierungsmöglichkeiten ableiten" (Welter-Enderlin 1990). In diesem Sinne beinhalten die Bilderbuchgeschichten Wirklichkeitskonstrukte und ermöglichen deren Verständnis. Wenn Therapeuten und Therapeutinnen Bilderbücher lesen und die Bilder ausführlich betrachten, eröffnet sich ihnen ein Verständnis für einmalige Wirklichkeitskonstruktionen, für die besondere Art und Weise, wie Menschen bestimmte Situationen gestalten und erleben.

Im therapeutischen Kontext geht es im speziellen um Bilderbücher, welche problematische, konfliktreiche Wirklichkeiten und mögliche Lösungen aufzeigen. In der Bilderbuchgeschichte werden Lebensgeschichten bereits redigiert und "mit neuen Möglichkeiten" versehen, "sowohl unerledigte Geschäfte zu Ende zu führen als auch Handlungsfreiräume in der Gegenwart und Zukunft zu entdecken" (Welter-Enderlin 1990). Die metaphorische Darstellung von Wirklichkeiten im Bilderbuch ermöglicht eine besondere Art von Konstruktverständnis: nicht begrifflich, mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien, sondern bildlich, "sich ins Bild setzend" im übertragenen Sinne. Bilderbücher sind eine Ressource für Therapeuten und Therapeutinnen im Anliegen, Wirklichkeitskonstrukte, d.h. was Menschen aus bestimmten Lebenssituationen machen, zu verstehen. "Sich ins Bild setzen" vollzieht sich ganzheitlich und ermöglicht ein tiefgreifendes Konstruktverständnis.

Häufig beinhalten die Wirklichkeitskonstrukte in Bilderbuchgeschichten eine komische oder zumindest humorvolle Komponente, welche in der Auseinandersetzung mit schwierigen, problematischen Situationen sehr befreiend und entlastend wirkt. Die Komik bringt den Betrachter zum Lachen, und darin liegt eine Ressource der therapeutischen Arbeit mit dem Bilderbuch.

Das Bilderbuch und der therapeutische Prozess des Geschichtenerzählens

Im Rahmen eines Therapieprozesses ist es Aufgabe der Therapeutin oder des Therapeuten, eine Auswahl passender Bücher zu treffen, gemäss ihrer/seiner Hypothesen zu den Lebensthemen und Problembereichen des Patienten. Der Vorschlag, mit diesem oder jenem Bilderbuch zu arbeiten, entspricht dann einer therapeutischen Intervention. Die Bilderbuchgeschichte kann im Betrachter das Erzählen der eigenen Geschichte anregen. Darin liegt das Potential des Bilderbuchs im therapeutischen Kontext.

Therapeutisch bedeutsame Geschichten konstruieren und gestalten kritische Lebenssituationen. Zu Beginn der Geschichte wird im Bilderbuch die Konfliktsituation mehr oder weniger ausführlich dargestellt und definiert; diese bildet den Rahmen für Zukunftszenarien im Sinne neuer Perspektiven und Handlungsfreiräume. Die Bilderbuchgeschichten ermöglichen erweiternde Perspektiven, indem sie einen Weg aus der Krise im Sinne von notwendigen Entwicklungsschritten, von Wandel, aufzeigen. Sie offerieren künftige Problemlösungen, indem sie darstellen, wie etwas sein oder werden könnte. Sie erzeugen modellhaft neue Wirklichkeiten. Eine therapeutisch sinnvolle Geschichte beinhaltet das Moment der Krise als Vorbote von Wandel und thematisiert notwendige Entwicklungsschritte, lebenbringende Veränderung.

Wird eine Geschichte zur Geschichte des Patienten, indem sie ihn etwas angeht, ihn berührt, dann lädt sie ein, die eigene Geschichte zu finden und neu zu erfinden. "Vor dem Erfinden einer neuen Geschichte müssen erst einmal die alten Geschichten [in die die Familie verstrickt ist, Anm. d. Verf.], müssen die Rahmenbedingungen, in deren Kontext die neue Geschichte erfunden wird, gefunden werden" (Hildenbrand 1990). Das Bilderbuch kann sowohl den Prozess des Erzählens als auch das Erfinden neuer Geschichten auslösen. Dabei erfährt die Bilderbuchgeschichte Veränderungen: Elemente werden weggelassen, ersetzt, hinzugefügt; Teile werden aufgenommen und bestätigt, andere verworfen, negiert, im Sinne: "das ist ja genau wie bei uns" oder "bei uns ist das ganz anders"... In Anlehnung an die Bilderbuchgeschichte oder in Abhebung dazu werden der bisherigen Geschichte Kapitel zugefügt; Geschichten werden redigiert, aus ihnen entsteht Zukunft.

Bilderbuchgeschichten in ihren problembeschreibenden und problemlösenden Aspekten

Im therapeutischen Kontext müssen Probleme beschreibbar und als lösbar entwickelt werden. Dementsprechend ist es für Therapeuten besonders wichtig, Zugang zu subjektiven Problemdarstellungen und möglichen Problemlösungen ihrer Klienten zu haben oder anders gesagt, sich ein Fallverständnis anzueignen, das die Autonomie des Klienten stützt.

Hier bietet das Bilderbuch Möglichkeiten zum Verständnis einmaliger Wirklichkeitskonstruktionen und ermöglicht in der begegnenden, bilderbuchtherapeutischen Arbeit ein Verstehen von innen, das die übliche Defizitorientierung von Problembeschreibungen durch Experten ablöst. Es geht dabei um Bilderbücher, die bestimmte kritische Beziehungsformen und Ereignisse im Sinne von Problembeschreibung und möglicher Problemlösung beinhalten und nach meiner Erfahrung sowohl für das Konstruktverständnis als auch für die therapeutische Arbeit mit Patientinnen und Patienten besonders geeignet sind. Einerseits geht es um Bücher, die problematische Interaktions- und Beziehungsmuster sowie mögliche Problemlösungen thematisieren. In diesen Geschichten werden sowohl Muster aufgezeigt, die zur Krise führten, als auch Wege, die aus der Krise hinausführen. Dabei geht es in erster Linie um paar- und familienbezogene Muster, um Interaktionsmuster im Sinne des Umgangs miteinander, Beziehungsmuster bezüglich der Lebensorganisation eines Paares oder einer Familie: z.B. die Regulierung von Nähe und Distanz, von Bindung und Autonomie, von Selbst und Fremdbestimmung, von Geben und Nehmen, um Machtverhältnisse und Rollenverteilung (männlich/weiblich). Sodann geht es um Bücher, die problematische, kritische Situationen und Ereignisse sowie bedeutsame Aspekte im Umgang damit beschreiben.

Problematische Interaktions- und Beziehungsmuster

Subjektive Wirklichkeitskonstruktion und ihre Absolutsetzung: Wirklichkeit als solche gibt es nicht, sondern nur die von uns – innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen – so und nicht anders konstruierte. Unterschiedliche, subjektive Wirklichkeitskonstrukte führen häufig zu eskalierendem Streit. Bei diesem geht es um Rechthaben, Gewinnen und Bestimmen; es entsteht ein Machtkampf. Im Bilderbuch *Du hast angefangen! Nein Du!* von David McKee (Sauerländer, Aarau) "war einmal ein blauer Kerl, der lebte friedlich an der Westseite eines Berges, wo die Sonne untergeht. Und an der Ostseite, wo die Sonne aufgeht, da lebte ein roter Kerl. Manchmal redeten die beiden Kerle miteinander durch ein Loch im Berg. Aber gesehen haben sie sich noch nie. Eines Abends rief der Blaue durch das Loch: 'Siehst du, wie schön das ist? Die Sonne geht unter. Der Tag geht.' – 'Der Tag geht?' rief der Rote zurück. 'Du willst wohl sagen, dass die Nacht kommt, du Schnorrer!'" Beide konstruieren mittels Sprache ihre unterschiedlichen Wirklichkeiten, die ihrer subjektiven Bedeutungswelt entsprechen, jedoch nicht zusammenpassen.



Du hast angefangen! Nein Du! von David McKee (Sauerländer, Aarau)

Bildlich gesprochen trennt sie ein grosser Berg. Beide wollen Recht haben, mächtig bestimmen und ihr persönliches Konstrukt absolut setzen. "Aber gesehen haben sie sich noch nie." Sie sind sich also fremd und kennen den andern, seine Weltsicht nicht. Die Geschichte zeigt dann, zu welcher physischen und verbalen Aggressivität ein solcher Kampf führen kann: Die beiden bewerfen sich mit immer grösseren Felsbrocken und beschimpfen sich mit immer schlimmeren Schimpfworten, bis ein riesiger Felsbrocken den Rest des Berges zerschmettert und sie sich zum ersten Mal sehen: Jetzt nehmen sie Einsicht in die Welt des andern und bekennen: "'Unglaublich, die Nacht kommt. Du hast Recht gehabt', sagte der Blaue. 'Toll', staunte der Rote und liess seinen Brocken fallen. 'Du hast Recht, der Tag geht'." Beide Wirklichkeiten und Bedeutungswelten finden in einem Sowohl-als-auch zusammen. Indem sich die beiden Kerle zum ersten Mal sehen und anschauen, entsteht Intimität im Sinne des Erkennens und Erkanntwerdens. Jeder versteht, wie der andere Wirklichkeit konstruiert, wie er seine Bedeutungswelt erzeugt. Jeder wird selbst verstanden; so finden sie zueinander.

Die Ente und die Eule (Hanna Johansen und Käthi Bhend, Nagel & Kimche, Zürich) konstruieren ihre Wirklichkeiten ebenfalls sehr unterschiedlich und kennen nur den eigenen Standort: Weiher und Baum. Auch diese beiden bekämpfen sich bitter, bis sowohl die Ente als auch die Eule den je anderen Standort besucht und sich mit der Lebenswelt der anderen Figur auseinandersetzt. Nun bringen sie für ihre sehr unterschiedlichen Welten Verständnis auf, nehmen sich in ihrer Andersartigkeit an und kehren gerne wieder ins je eigene Revier zurück.

Probleme in der Regulierung von Nähe und Distanz: Die Regulierung von Nähe und Distanz bewegt sich zwischen den beiden Polen von allzu grosser Nähe mit der Gefahr des Selbst-Verlustes und allzu grosser Distanz mit der Gefahr, das Du aus den Augen zu verlieren und Entfremdung zu erleben. In *Das kleine Blau und das kleine Gelb* (Leo Lionni, Oetinger, Hamburg) kann das kleine Blau, eine abstrakte Rundform, einfach nicht allein bleiben. Verzweifelt sucht es seinen besten Freund, das kleine Gelb. Während sie sich beim Wiedersehen innig umarmen, fliessen sie zu einer einzigen, grünen Rundform zusammen. Sie verschmelzen also zu einer einzigen Farbe, ihre Andersartigkeit löst sich auf. Von ihren Familien werden sie so nicht mehr erkannt. Aus lauter Verzweiflung über den Verlust der eigenen Farbe weinen sie blaue und gelbe Tränen und finden damit ihre eigene Farbe wieder. Die Trauer über den Selbstverlust leitet den Wandel ein: beide erleben Nähe (dabei entsteht ein kleiner grüner Fleck) und bewahren doch ihre eigene Farbe.

Probleme in der Regulierung von Autonomie und Bindung, Selbst- und Fremdbestimmung: Beträchtlich sind die Spannungen zwischen der überzärtlichen, possessiven Katzenmutter und ihrem provokativ-aggressiven Sohn Toby in *Kein Kuss für Mutter* (Tomi Ungerer, Diogenes, Zürich). Der mit Worten und Taten immer wieder herausfordernde Katzenjunge kämpft verzweifelt um Eigenständigkeit, während die Mutter innige Nähe durch Behütung sucht. Der Konflikt eskaliert, bis Frau Tatze ihre bis dahin unterdrückte Aggression auslebt und dem frechen



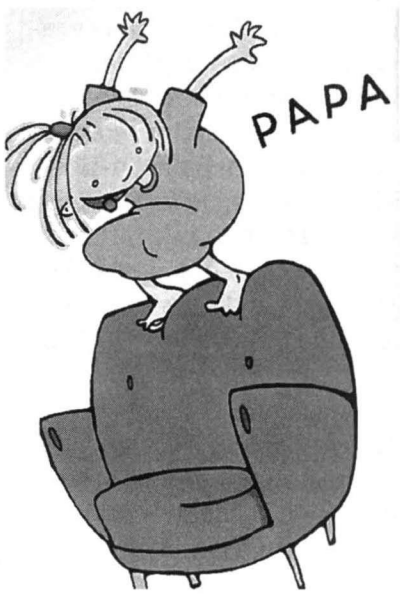
Kein Kuss für Mutter (Tomi Ungerer, Diogenes, Zürich)

Sprössling eine Ohrfeige verpasst. Damit setzt sie ihm endlich Grenzen. Jetzt können Mutter und Sohn erstmals miteinander verhandeln: Tobi schenkt der Mutter Blumen unter der Bedingung, dass sie ihm keinen Kuss dafür gibt.

In der humorvoll-witzig illustrierten Geschichte *Das ist kein Papagei!* (Rafik Schami und Wolf Erlbruch, Hanser, München 1994) geht es um Autonomie im Ablösungsprozess: Lina findet bei ihren Eltern kein Gehör; vergeblich versucht sie bei der Wahl eines Haustieres ihrem Wunsch eine Stimme zu geben, vergeblich auch beteuert sie, dass ihr Vogel kein "Papagei" sei. Der Vogel weigert sich, ein Wort zu sagen, so sehr ihn Linas Vater zum Sprechen drängt. Beide wollen sich nicht als Objekte definieren lassen, sondern subjekthaft "Ich" sagen und ihre eigenen Anliegen durchsetzen. Als Lina insistiert, das sei kein Papagei, sondern eine "Mamagei", beginnt der Vogel zu sprechen – nicht die vom Vater vorgesagten, sondern seine eigenen Sätze.

Probleme in der Rollenverteilung: Polarisierte Rollenverteilungen können bei Paaren und in Familien zu Distanzierung und schliesslich Entfremdung führen. Eine Krise signalisiert dann notwendige Entwicklungsschritte. Bei Familie Piggott in *Das Schweinebuch ... zum Abgewöhnen* (Anthony Browne, Alibaba, Frankfurt a.M) führen Herr Piggott und die sich mit ihm identifizierenden Söhne ein angenehmes Leben, denn Frau Piggott sorgt nebst eigener Berufsarbeit selbstlos für Leib und Seele ihrer drei Männer. Eines Tages wird es ihr aber zuviel. Sie nimmt ihr Leben in die Hände und verlässt ihren Mann und die beiden Söhne. Unselbständig und faul wie sie sind, verwandeln sie sich buchstäblich in Schweine. Erst nach dieser Erfahrung sind die Männer bereit, mit Frau Piggott eine neue, ausgewogenere Rollen- und Aufgabenverteilung auszuhandeln.

Papa kuck mal! (von Martin Baltscheit, Alibaba, Frankfurt a.M.) schreit Laura laut, aber Papa hört nicht hin. Er ist wieder einmal mit seinem Kopf im Büro und hat keinen Blick für die grandiosen Sprünge, die seine Tochter vom Sofa aus startet. Dabei gibt Laura sich ja so Mühe, alle Vom-Sofa-Springen-Rekorde zu brechen. Aber der Vater lebt ausschliesslich für die Arbeit und hat nie Zeit für sie. Das ist einerseits frustrierend für das Kind, andererseits treibt sie diese Situation zu kreativen Leistungen an: Als Papa immer noch keine Zeit hat, baut sie eine "Rakete voller Schubkraft" und macht sich auf ins All. Abends spät kommt der Vater nach Hause und findet Laura schlafend auf dem Sofa, neben sich die kleine, selbstgebastelte Rakete und viele selbstgemalte Bilder von lachenden Ausserirdischen, die sich Laura zuwenden und mit ihr spielen. Sie gleichen auffallend dem Vater – nur sind sie nicht in Grautönen, sondern rosarot gemalt. Papa schaut endlich hin. Am nächsten Morgen weckt Laura der Ruf: "Laura, guck mal!" Gemeinsam springen Vater und Tochter dann Rekordsprünge vom Sofa, und Mama findet das gut. Laura hat sich behauptet, Papa entdeckt verlorene, lebendige Seiten in sich.

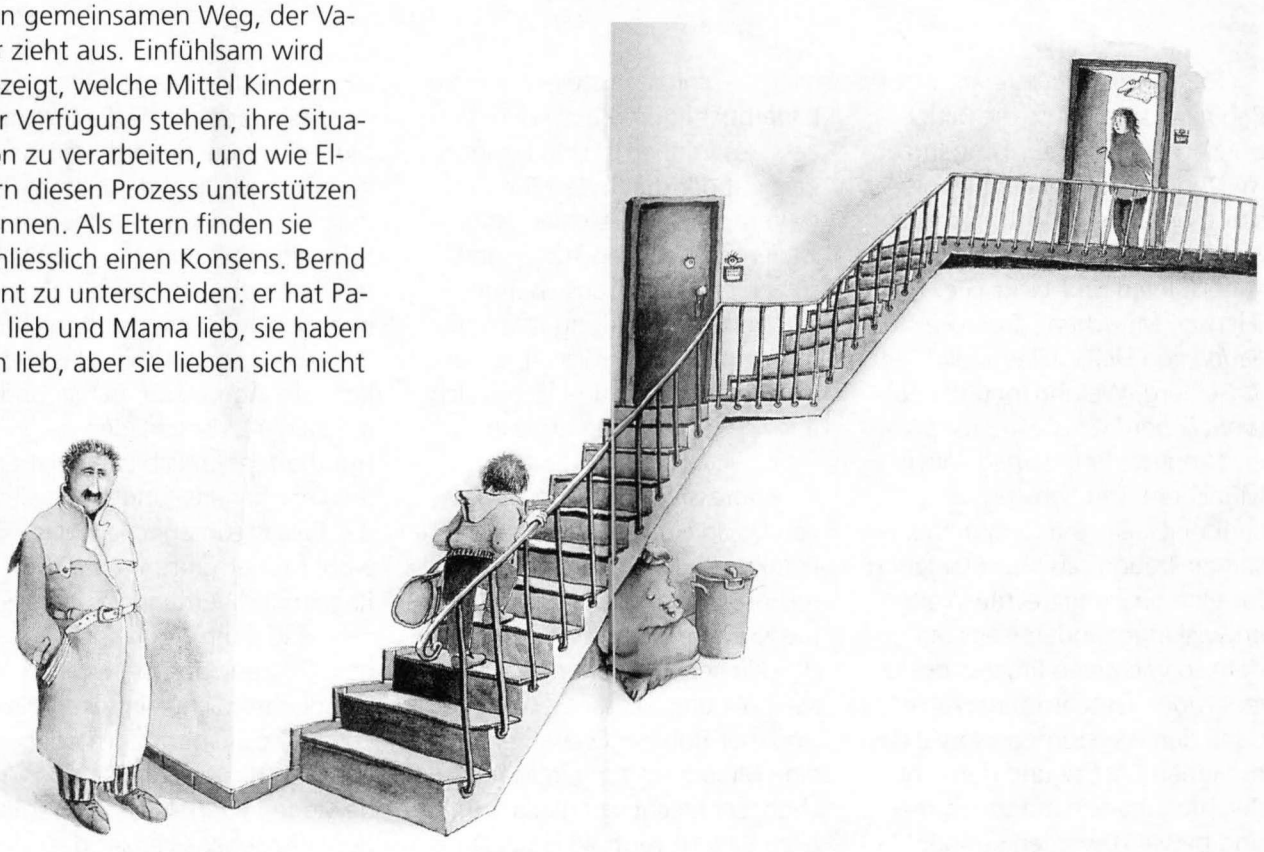


Kritische Situationen und Ereignisse

Scheidung: Papa wohnt jetzt an der Heinrichstrasse von Nele Maar und Verena Ballhaus (Modus vivendi, Lohr) stellt den Prozess einer Scheidung aus der Sicht des Kindes Bernd dar. Im Spiel mit seinen beiden Teddybären spiegelt sich seine Realität: die Bären spielen zu Beginn verheiratet, dann haben sie immer häufiger Krach. Die Geschichte der Eltern wird mittels Fotos rekonstruiert (Fotos ermöglichen die Rekonstruktion von Wirklichkeit und evozieren das Geschichtenerzählen): von der Heirat bis zum ersten Kind; dann sind plötzlich keine Fotos mehr eingeklebt. Auf der "Wirklichkeitsebene" redet der Vater dem Kind mit Bestimmtheit aus, dass es für die Streitigkeiten der Eltern verantwortlich sein könnte; auch wird keinem der Eltern Schuld zugewiesen. Das Paar findet keinen gemeinsamen Weg, der Vater zieht aus. Einfühlsam wird gezeigt, welche Mittel Kindern zur Verfügung stehen, ihre Situation zu verarbeiten, und wie Eltern diesen Prozess unterstützen können. Als Eltern finden sie schliesslich einen Konsens. Bernd lernt zu unterscheiden: er hat Papa lieb und Mama lieb, sie haben ihn lieb, aber sie lieben sich nicht mehr. Die Gefahr, dass das Kind in die Rolle des Ersatzpartners geraten könnte, wird thematisiert. Im Spiel kann Bernd das passiv Erlittene aktiv gestalten und damit bewältigen. Als Ausdruck des kindlichen Wunsches, dass die Eltern wieder zusammenfinden, vereint er die beiden Teddybären in der Wohnung des Vaters; er hat jetzt zwei Zuhause; betont wird die Vielfalt der Lebensmöglichkeiten, die dadurch entsteht.

Geschwisterthematik: In *Zazas kleiner Bruder* von Lucie Cousins (Sauerländer, Aarau) geht es um das kritische Ereignis der Geburt eines Geschwisters. In dieser und vielen ähnlichen Bilderbuchgeschichten haben die Eltern so viel zu tun mit dem Neugeborenen, dass die älteren Geschwister zu kurz kommen. Im Verlauf der Geschichte begegnen die Eltern ihren Kindern verstehend, sie lassen sie spüren, wie wichtig sie sind, und räumen ihnen Rechte der Grösseren ein.

Die von vorn und von hinten im Bilderbuch aufgerollte Geschichte *Klar, dass Mama Anna lieber hat / Klar, dass Mama Ole lieber hat* von Kirsten Boie und Silke Brix-Henker (Oetinger, Hamburg), eine formal sehr geglückte Darstellung unterschiedlicher Wirklichkeitskonstrukte, stellt zwei rivalisierende Geschwister, ihre verschiedenen Erfahrungen und den alles bestimmenden Kampf um die Liebe der Mutter dar. In der kritischen Situation, dass die Mutter eines Tages die beiden allein lassen muss, liegt die Herausforderung zum Wandel. Den Geschwistern wird das Miteinander-Zurechtkommen zugemutet. Anna wird endlich zur Spielgefährtin, Ole zum brauchbaren Bruder und Beschützer. Die Polarisierung ihrer Rollen in Gross und Klein wird überwunden; beide werden zu grossen, tüchtigen Kindern.





Hat Opa einen Anzug an? von Amelie Fried und Jacky Gleich (Hanser, München)

Todes- und Verlusterlebnisse: Zahlreich sind heute die Bilderbücher, in denen der Umgang mit Todes- und Verlusterlebnissen thematisiert wird. So etwa *Hat Opa einen Anzug an?* von Amelie Fried und Jacky Gleich (Hanser, München), *Der rote Faden* von Heike Ellermann (Beltz & Gelberg, Weinheim) und *Leb wohl lieber Dachs* von Susan Varley (Annette Betz Verlag, Wien/ München). Der Schwerpunkt liegt einerseits auf dem gemeinsamen Trauern als Voraussetzung für eine phasengerechte Weiterentwicklung; andererseits auf dem so wichtigen Prozess des erinnernden Geschichtenerzählens, dank dem Verstorbene sowie das mit ihnen Erlebte und durch sie Belebte innerlich aufgenommen und bewahrt werden können. In allen Geschichten stellen sich die Bilderbuchfiguren aktiv dem Prozess des Erinnerns, sind konfrontiert mit der durch den Tod und das erinnernde Geschichtenerzählen ausgelösten Trauer und setzen sich damit auseinander, bis Weiterentwicklung möglich ist. Sie bewältigen Trauer, unterdrücken sie nicht und lassen sich auch nicht von ihr erdrücken.

Aggressivität: In *Der Macker* von David Hughes (Alibaba, Frankfurt a.M.) wird ein Protokoll der Aggression als latent wirksame Kraft im Menschen in eindrücklichen Metaphern dargestellt. Figuren dieser Geschichte sind: der Bub ein Charakterloser, eine Mitläuferfigur; ein Mädchen, senkrecht, gradlinig, auf allen Bildern zentrale Figur. Dann verschiedenste Tiergestalten, eine Maskerade für die Seiten im Menschen, die ungern wahrgenommen werden: der Elefant gutmütig und konfliktscheu, das Schwein schweinisch im wahrsten Sinne des Wortes, der Pinguin opportunistisch, der Teddybär Opferfigur schlechthin, das Krokodil die Aggression per se und mächtiger Querschläger, der Hund offensichtlich Drahtzieher des Geschehens, und schliesslich das Polizistenmännchen, das wohl für Vernunft, vernünftige Regeln und Verhandeln steht. Es geht dabei um Aggression auf dem Pausenplatz, bei welcher Hündisches, Schweinisches, Krokodilhaftes, Gutmütiges oder eben Gradliniges die Oberhand gewinnen kann. In der Dynamik des Geschehens vertritt das

Mädchen die Perspektive der Gradlinigkeit mit der direkten Konfrontation der Aggression. Es steht für die Möglichkeit des Sich-zur-Wehr-Setzens, sich Behauptens, nicht als Objekt definiert zu werden und ausgeliefert zu sein, sondern als Subjekt Verantwortung zu übernehmen, Leben zu gestalten.

Ein Beispiel aus der Praxis: Familie A. und die Geschichte eines Abschieds

Ein Vater, Herr A., meldet sich in der Praxis; seine Frau sei vor zwei Jahren gestorben. Er sei alleinerziehend mit drei Kindern. Die Ablösung der ältesten Tochter (17) bereite ihm grosse Probleme; sie hätten häufig Streit, was sie und die anderen Kinder sehr belaste. Nach der ersten Sitzung entwerfe ich die Hypothese, dass in dieser Familie nie um die Mutter getrauert worden sei. Der Vater und die Kinder hatten ihre Trauer begraben, um sich zu schützen und gegenseitig zu schonen. Sie hatten nicht gemeinsam getrauert, was eine wichtige Voraussetzung für ihre Weiterentwicklung in der neuen Konstellation gewesen wäre. Die heftigen Streitigkeiten zwischen Vater und Tochter dienten wohl der Abwehr tiefer liegender Trennungsängste; die beiden schienen alles zu tun, um den Trennungsschmerz zu verhindern, den sie beim Tod der Mutter nicht zugelassen hatten.

In der zweiten Sitzung äussere ich meine Vermutungen und mache den Vorschlag, gemeinsam mit ihnen das Bilderbuch *Leb wohl lieber Dachs* von Susan Varley anzuschauen, in dem es um Tod und Abschied geht. Nach anfänglichem Zögern lassen sie sich darauf ein und sind von der Geschichte sehr gerührt. Der Vater erzählt dann, sie hätten seit dem Tod seiner Frau sehr wenig über sie, die Mutter der Kinder gesprochen; jeder sei in seiner Trauer sehr allein gewesen. In dieser Geschichte berühre ihn besonders, wie die Tiere zusammenkommen und sich in ihrer Trauer nahe sind.

Angeregt durch die Bilderbuchgeschichte gestaltet Familie A. dann gemeinsam ein Trauerritual: jedes Familienmitglied bringt einen ihm für die Beziehung zur Mutter wichtig gewordenen Gegenstand in die Stunde und erzählt den anderen die dazugehörende Geschichte. Wie die Tiere im Buch sitzen sie zusammen und hören sich ihre Geschichten an.

Das gemeinsame Erinnern und Trauern löste Erstarrtes auf, und familiäre Weiterentwicklung wurde möglich. Das zwei Jahre zurückliegende, schmerzliche Verlassenwerden durch den Tod der Mutter rückte ins Zentrum. Der Trennungsschmerz wurde zugelassen und die Trennungsängste im Zusammenhang mit der Ablösung der ältesten Tochter thematisiert. Eine neue Regelung von Nähe und Distanz zwischen Vater und Tochter wurde möglich.

Literatur: Hildenbrand B. (1990): Geschichtenerzählen als Prozess der Wirklichkeitskonstruktion in Familien. System Familie 3: 227-236 - Welter-Enderlin R. (1990): Skelette im Keller und Schätze auf dem Dachboden. Familientherapiegeschichte(n). System Familie 3: 195-205 - Stockar D. (1993/1994): Ausführungen zum Bilderbuch als Literaturgattung im Weiterbildungskurs "Konfliktlösung im und mit dem Bilderbuch" (Stockar D,. Pestalozzi A.) am Ausbildungsinstitut für systemische Therapie und Beratung, Meilen 1993/1994.

Adresse: Annette Pestalozzi-Bridel, Psychologisch-Psychiatrische Gemeinschaftspraxis, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich.

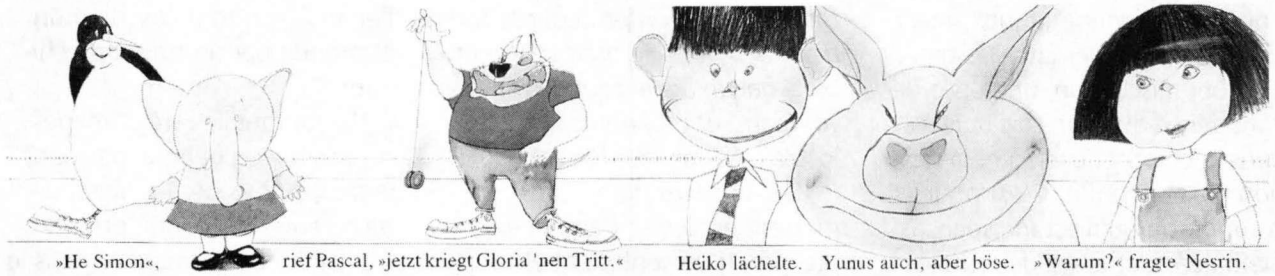
Brigitte de Werra

Utilisation de livres d'images en thérapie de couple?

A première vue, cette question paraît saugrenue. Comment? Travailler avec des adultes, des adultes en crise comme ceux qui consultent en consultation conjugale, par le moyen de livres d'images, donc de livres écrits et dessinés pour des enfants?

Pourtant, depuis bientôt quatre ans, inspirée par le travail de Annette Pestalozzi et Denise von Stockar à Zurich, j'utilise avec plaisir et succès cet "outil transitionnel" dans mon travail de consultation conjugale et thérapie de couple.

Plaisir, car les livres d'images font appel à notre imagination,



Der Macker von David Hughes (Alibaba, Frankfurt a.M.)

donnent une vision nouvelle, ouvrent l'horizon tant du thérapeute que des patients. Succès, car ce travail semble ouvrir des discussions et libérer des pensées.

"Guérisseuse d'âme" était surnommée la bibliothèque de Thèbes; "guérisseurs d'âme" sont certains livres utilisés dans le travail de réflexion avec les couples.

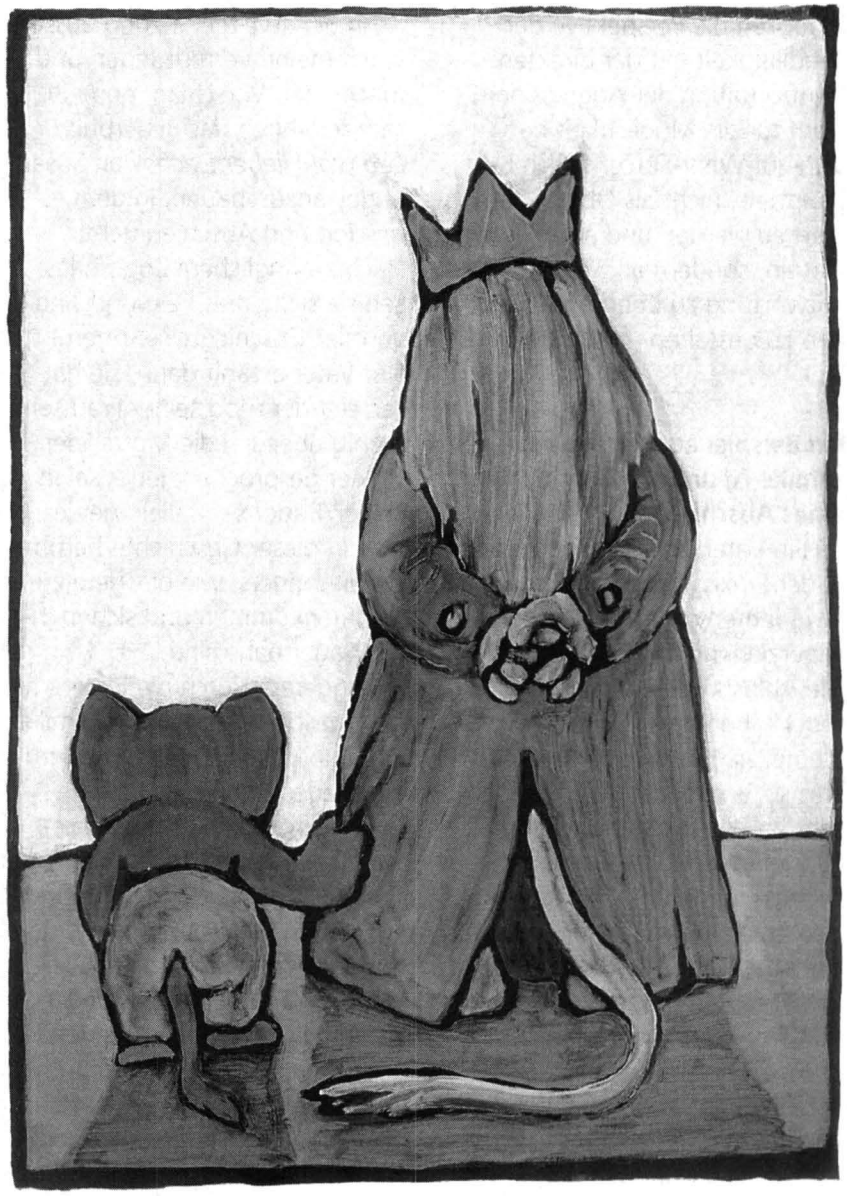
D'autres "moyens transitionnels", qui permettent d'arriver à une meilleure compréhension, à un meilleur éclairage émotionnel et intellectuel d'une relation affective (telle que la relation de couple) seraient les contes, les métaphores, les proverbes.

Le livre d'images s'avère spécialement riche, car il apporte le texte, une "histoire", mais aussi toute la finesse du dessin, du détail illustré, des espaces vides ou pleins, des couleurs contrastées ou non.

Quand peut-on utiliser des livres d'images? Comme pour tous les outils transitionnels, il s'agit d'abord de créer une relation *suffisamment bonne* (Winnicott) avec le couple de patients.

Le cadre de consultation, stable et sécurisant, une relation de travail établie permettent d'introduire un livre et de le travailler. Ce livre, qui aura une grande portée thérapeutique, est choisi avec soin; il est proposé à un moment précis de la thérapie, avec un diagnostic et une *hypothèse de travail* bien mûrie.

Il ne s'agit pas de "raconter une histoire sympathique", mais bien de provoquer chez les patients une discussion, une prise de conscience qui leur sera utile dans la compréhension et la gestion de leur conflit. C'est pour cette raison qu'il est indispensable d'accorder assez de temps à la discussion d'un livre proposé.



Toi grand et moi petit, de G. Solotareff, l'Ecole des loisirs)

Les désaccords dans la perception d'un récit donnent souvent lieu à des interactions très importantes concernant les valeurs de chacun, par exemple: *"Est-il important d'être le plus fort?" – "Doit-on protéger le faible?" – "A-t-on le droit d'être faible, chacun à son tour?"* (réf. à *Toi grand et moi petit*, de G. Solotareff, l'Ecole des loisirs).

Ou alors ces désaccords permettent également enfin l'expression d'un sentiment enfoui depuis longtemps, comme un deuil, une colère par exemple.

Le livre d'images, par sa manière directe, mais subtile, de présenter l'interaction humaine, permet aux patients de se situer, de se différencier ou de s'identifier, mais, en tout cas, de mûrir et grandir par un travail psychique.

Le fait que le livre d'images ne se situe en général pas dans le temps nous permet aussi de montrer que le conflit présenté est un thème permanent dans le couple – par exemple la lutte

pour le pouvoir, le manque de distance avec les familles d'origine, l'envie de fusion totale (*Petit Bleu et Petit Jaune*, de Leo Lionni, l'Ecole des Loisirs) qui est dangereuse pour l'individualité de chacun...

Last but not least, il est très important que le thérapeute ait *bien intégré* le livre qu'il raconte, qu'il soit au clair sur ses propres émotions face aux sentiments évoqués. Le temps qu'il se donne pour l'élaboration du message perçu par chacun des partenaires fait partie du confort indispensable à un bon travail thérapeutique.

Raconter un livre est raconter une histoire; raconter une histoire permet indirectement à ceux qui l'entendent de se re-situer face à leur propre récit de vie, de se la redire mutuellement, et éventuellement d'y trouver un nouveau sens. L'être entier des patients est touché; cet outil de travail doit donc être manié avec précision et compétence.

N'oublions pas l'élément supplémentaire que le livre peut apporter, celui du bien-être face à une oeuvre artistique. Les éléments humoristiques peuvent aussi aider à prendre de la distance.

Pour conclure, je voudrais présenter deux vignettes cliniques:

– Un couple dans la trentaine vient me trouver; ils ont beaucoup insisté pour avoir un rendez-vous rapidement, "sinon on va se séparer". Madame a l'air très fatiguée, Monsieur plus bronzé mais très nerveux. J'apprends que Monsieur a perdu son travail d'enseignant il y a 6 mois, qu'il s'occupe (mais mal, dit Madame) des enfants et du ménage, et Madame travaille à 100% comme secrétaire d'une grande entreprise. Après quelques entretiens difficiles, où les discussions dérapent souvent vers des reproches mutuels, je décide de leur apporter le livre de *Toi grand et moi petit* de G. Solotareff.

Ce livre traite d'un petit éléphant démuni qui est adopté par le roi-lion; celui-ci renvoie l'éléphant devenu grand, car il le ressent comme une menace pour son autorité; l'éléphant part, mais retrouve bien plus tard le roi-lion déchu et misérable : à son tour de le protéger et de l'aider, mais tout en respectant la consigne de l'ordre établi entre eux : *Toi grand et moi petit*, même si la situation a changé complètement.

Après un mouvement d'étonnement par le fait de raconter un livre "d'enfants", le couple entre dans l'histoire et nous pouvons faire, sur plusieurs séances, un travail très important sur les notions de pouvoir, de disqualification, de choix de valeurs, de la permanence du lien.

Ils me demandent de pouvoir raconter l'histoire à leurs enfants – ce qu'ils font; et le commentaire du fils de 8 ans, qui m'a été rapporté, résume peut-être ce qui a été obtenu:

"Comme ça, les deux sont contents et personne n'a perdu."

Le livre m'a permis de sortir de la répétition des reproches mutuels et de la disqualification continue, qui était déjà un de leurs thèmes récurrents.

– Un couple d'environ 50 ans consulte; Monsieur complètement bloqué, Madame très volubile, mais en larmes lorsqu'elle me parle du décès de leur fils il y a trois ans dans un accident de voiture. Monsieur reste de pierre. Le mutisme subsiste aussi à la maison; le seul contact que Monsieur désire sont les rapports physiques - ce que Madame ne supporte pas car, pour elle, ce contact-là va avec une relation affective et exprimée.

Le fait que Monsieur soit d'accord de venir à la consultation conjugale me fait penser qu'au fond de lui-même, il désire aussi changer quelque chose. C'est là que le livre de *Leïla*, de Sue Alexander (éd. Bayard) me vient à l'esprit et que je décide de l'introduire dans les entretiens.

Cette histoire est celle de Leïla, jeune bédouine, qui rompt la loi du silence qui entoure la mort de son grand frère bien-aimé et arrive à faire comprendre à la tribu que de parler des morts les fait vivre dans notre mémoire.Les dessins qui accompagnent ce récit sont très fins, délicats, respectueux.

L'effet du récit de ce livre est très fort et émouvant: Monsieur se met à pleurer, à sangloter, à dire sa tristesse et sa rage.

Madame est surprise, émue, mais parvient à lui parler, à partager sa peine et à dire: "Voilà, enfin je ne suis plus seule."

Ils reviennent encore quelques mois, mais ont amorcé une relation vraie, qui permet l'expression de la tristesse partagée, pour arriver à une autre étape de leur vie.

Adresse: Brigitte de Werra, Conseillère conjugale, FRTSCC, Chemin du Village 46, CH-1012 Lausanne.

Beiträge

Denise von Stockar

La lecture – un acte érotique

Une reflexion sur le livre d'image "Chut! elle lit" de Béatrice Poncelet[1]

Traditionnellement, l'érotisme n'est pas compatible avec les idées pédagogiques et moralisatrices de la littérature moderne pour la jeunesse telle qu'elle s'est développée depuis le 18e siècle. Au contraire, le degré d'érotisme inhérent à un texte ou le degré d'érotisation de son adaptation, sa traduction dans une autre langue a tendance à être inversement proportionnel à sa qualification d'approprié aux enfants.

La postérité, en France, de quelques grandes oeuvres de contes classiques peut servir d'exemple. En mettant les contes de Perrault en résonance avec les "Mille et une Nuits" traduites en français, Claude de Genardière montre, par exemple, clairement que l'adresse simultanée aux adultes et aux enfants qui caractérise d'abord les deux recueils a tendance à disparaître au long de l'histoire de leur fortune littéraire: au profit des enfants pour les contes de Perrault qui sont restés, dans toutes leurs adaptations françaises, suffisamment proches du souci éducatif dont le centre est l'enfant; au profit des adultes pour, à part une ou deux histoires célèbres, les fameux contes arabes qui doivent ce déplacement opposé à leur érotisation intentionnelle: déjà la traduction d'Antoine Galland (1704-17) y suggère beaucoup de plaisir; mais les accents directement érotiques, on les doit surtout au traducteur Mardrus, qui s'est permis, à ce sujet, quelques libertés significatives. Cette érotisation se reflète d'ailleurs également dans les diverses illustrations des éditions françaises des "Mille et une Nuits", dans lesquelles la Schéhérazade séductrice occupe une place centrale[2]. D'autres exemples plus récents pourraient être ajoutés.

Suite à la libération générale de la littérature pour la jeunesse à partir des années 1970, beaucoup de nouveaux sujets font leur entrée dans les livres pour enfants qui s'ouvrent en même temps à de nouvelles dimensions émotionnelles et littéraires. L'érotisme représente dorénavant un ingrédient important dans grand nombre de romans, notamment pour adolescents, le plus souvent en relation avec des histoires relationnelles de jeunes protagonistes vivant des expériences amoureuses.

Bien plus rarement, de nos jours encore, l'érotisme trouve son chemin dans les romans, voire les livres d'images pour jeunes enfants.

L'album "Chut! elle lit" de Béatrice Poncelet surprend d'autant plus, non seulement par son style d'avant-garde, mais aussi et surtout par l'érotisme qui y règne, un érotisme naturel et insouciant, associé à un petit épisode familial, dont le motif central est – la lecture.

Permettez-moi d'abord de vous inviter à me suivre dans l'univers intime et magique de cet album peu conventionnel que nous découvrirons - non sans être gênés de cet espèce de voyeurisme qui est le nôtre - comme par le trou de serrure d'une porte fermée ...

Il s'y passe très peu de chose. Béatrice Poncelet ne s'intéresse pas à l'action, à l'anecdote qu'elle garde minime, car elle ne lui sert que de trame dans laquelle elle tisse des expériences émotionnelles à plusieurs niveaux pour créer une ambiance, une atmosphère.

Le soir "ils ont besoin de moments silencieux pour se causer, lire ou penser...", les parents: Lui, "il est sorti, une bricole à terminer... Elle vient de s'étendre sur le canapé en retirant sa montre et ses souliers" (p.4) La mère, épuisée après une longue journée, veut donc se reposer et prie les enfants de se calmer, de s'arrêter, au moins le soir. Les deux aînées sont d'accord d'essayer, elles se taisent et regardent la mère: Deux paires d'yeux dans l'obscurité qui observent la scène - tout au long du livre.

Mais la situation n'est pas calme, ni sous contrôle: Le chien aboie, un bruit inaudible, mais très présent, dans ce silence imposé et provisoire. Une balle roule – et se fraie un chemin dans le monde adulte caractérisé par divers objets, une lampe au pied de faïence, une statuette figurant un nu féminin, des livres appartenant à cet univers adulte qui est à présent empli d'une musique de chambre. C'est dans cet univers que la mère s'est retirée, un énorme corps, des formes vagues, douces et rondes, qui dépassent - dans la perspective enfantine! – les pages. Un corps qui garantit, malgré le manque actuel de disponibilité, sécurité et tendresse, comme la photo à demi-cachée du bébé contre l'épaule de la mère l'atteste...(p.7). Elle lit donc, la mère. Or cette idylle de lecture reste trompeuse: L'élément qui la dérangera apparaît (p.9). En effet, un pigeon en bois de couleur vive du petit frère fait irruption dans ce monde tranquille. Il détruit, évidemment, la tour de dominos, puis il fait plusieurs tours dans la pièce, suivi d'une énorme sauterelle en bois au bleu agressif elle aussi. Cette sauterelle n'arrête pas de tourner, par devant, par derrière, à gauche et à droite, rendant la lecture de plus en plus difficile – pour la mère dans le livre, mais aussi pour le lecteur du livre!

Puis ces jouets disparaissent. Toujours cachées, les enfants observent avec étonnement que la mère ne dit rien. Elle remet une autre musique et reprend son livre, après s'être réinstallée encore plus confortablement sur le canapé. Le silence se répand de nouveau, la mère est restée dans son univers à elle; en même temps une photo du père avec sa fille glissant des pages du livre parle de moments de vie familiale intense. Et voilà que la deuxième perturbation s'annonce, une forme jaune à l'angle droit de la page (p.19) pour envahir de plein fouet, elle aussi, l'univers maternel: Impérieusement l'autre petit frère – "c'est à son tour, évidemment", remarquent les observatrices – pose son album, un magnifique bestiaire jaune lumineux, sur le livre que la mère est en train de lire, l'obligeant "pour la trente-septième fois au moins, à plier, lire et refaire des animaux extraordinaires" (p.21) pendant qu'il fait bruyamment rouler son camion bleu sur les pages ouvertes. Finie la lecture, pour la mère et une fois de plus pour le lecteur également (p.23). Les observatrices ont de la peine à ne pas pouffer de rire, pourtant elles ont promis... Mais qu'est-ce qui se passe à présent? La mère "pose le livre doucement, posant par-dessus le camion et explique (au petit) qu'elle aimerait bien être tranquille encore un petit moment: s'il veut, il peut rester, faire comme elle, se coucher sur le canapé. Elle peut en même temps, et c'est même mieux, lire pour elle et le câliner. Alors là...! (les grandes sont soufflées)... il y est arrivé!!" (p.25). Mère et enfant sont à présent ensemble dans le même univers de lecture, dont les trois autres enfants sont encore exclus. Et, conséquence inévitable, un troisième incident se prépare, le premier petit frère introduit la clarinette (p.29) d'oú sort subitement un éclat triomphal, envahissant d'un son perçant cet univers calme de lecture accompagnée de musique classique. "Ca y est, c'était gâché, fini, terminé!" (Et pourtant ils avaient promis de garder le silence). La mère allait être furieuse. "Mais non... elle a posé son livre sous la lampe ... et elle s'est levée lentement:... Ses yeux riaient, c'est ce qui rassurait les enfants" (p.31).

La mère renonce à sa lecture égocentrique et invite les enfants à entrer, enfin tous ensemble dans ce monde maternel qui devient le leur: Sur la dernière image, les jouets massifs aux couleurs criardes, objets symboliques du monde enfantin, se marient harmonieusement avec les objets discrets représentant le domaine adulte dans une composition claire et lumineuse oú règnent bonheur et tendresse; les deux photos familiales en sont le reflet.

Autant l'action est minimale, autant sont riches et complexes les messages véhiculés dans cet instantané d'une scène de famille très intime. D'abord, celui-ci brosse un portrait exact et psychologiquement nuancé des relations qu'une mère vit avec chacun de ses quatre enfants. Les deux ainés, observateurs, ne font qu'enregistrer les interactions conflictuelles entre la mère et les deux plus petits avant d'entrer eux-mêmes activement en scène, lors de la réunification familiale tout à la fin du livre. Les deux petits, par contre, y prennent chacun une part active, le plus âgé en se révoltant ouvertement, mais indirectement contre la volonté menaçante de la mère de se retirer dans son activité de lecture égocentrique, le cadet, quant à lui, en accaparant sa mère directement et physiquement.

A ce moment il faut introduire la deuxième dimension importante de l'album, l'univers des livres, qui devient, au cours de l'histoire, une magnifique déclaration d'amour à la lecture, à la lecture individuelle et absorbée à laquelle la mère aspire ardemment; mais aussi à cette lecture fusionnelle qui se produit, lors d'un petit moment de grâce, entre parent et enfant; et enfin, dans une dialectique raffinée, une déclaration d'amour à la famille qui demande justement le renoncement à tout livre, à toute lecture passionnée.

Ces trois aspects de lecture traduits, toujours dans l'optique enfantine, en trois expériences de lecture - lecture seule, lecture fusionnelle et, à l'opposé, lecture renvoyée - font penser, pour reprendre les mots de la critique française Claude-Anne Parmegiani, à "un acte érotique d'une rare pudeur"[3].

Reprenons les moments significatifs de l'histoire. Dans la première partie du livre la mère, pour se retirer dans sa lecture personnelle, s'installe confortablement sur le canapé, se débarrasse avec élan de ses souliers et plus qu'étendue, elle est carrément enfouie dans les coussins, c'est vrai qu'elle a l'air bien... (p.7); elle s'est un peu tournée, les jambes à l'abandon... à peine écartées, les bras allongés (p.11-12): lisant, elle offre donc une image de jouissance sensuelle rarement évoquée si explicitement en relation avec la lecture et dans un album pour enfants. Lire y est tout naturellement lié à un grand bien-être physique, à un plaisir corporel.

Plus tard, après la deuxième interruption du silence tant désiré....la mère, au lieu de repousser ou de gronder son cadet farceur, lui permet de se coucher, avec elle, sur le canapé, une invitation qui semble déjà être chargée d'une sorte d'anticipation sensuelle. Et en effet: "Allongés l'un contre l'autre, étroitement serrés leurs jambes, leurs corps sont (p.27) dans le même creux du même coussin, on voit dans ses cheveux doucement passer sa main, murmure, rire léger...caresser son bras, effleurer, l'air de rien, du nez ses seins, rire, baiser; mince! il y en a tout de même qui ne se privent de rien!" (p.28).

Voici la lecture à deux devenue une expérience prodigieuse de lecture fusionnelle qui apporte du bonheur à la mère et surtout à l'enfant, pour qui elle est encore teintée de désirs érotiques oedipiens. Cette expérience intime s'exprime une fois de plus en un langage corporel et érotique. L'univers du livre et de la lecture s'y mêle tout naturellement à un jeu de bras et de jambes aux cheveux qui chatouillent, à des mots murmurés ou chuchotés, à des baisers...

Et même dans le dernier épisode de l'histoire qui voit la mère abandonner son livre pour rejoindre ses enfants mettant ainsi fin à cet état d'exclusion et de séparation dont les enfants ont visiblement souffert, ce sont à nouveau des gestes tendres et sensuels, plutôt que des paroles raisonnables qui marquent le passage: "Très doucement elle (les) a appelés, l'un après l'autre, et du plus petit au plus grand, sur le front, le nez, les lèvres ou le menton, elle les a embrassés...oui!. ...Le chien, lui, n'y comprenait strictement rien" (p.31).

Lire seul en tant que sensation corporelle délicieuse, la lecture à deux en tant qu'expérience fusionnelle érotique, la transition entre l'univers du livre et la vie de famille par un rituel tendre aux gestes sensuels...

La dimension érotique que Béatrice Poncelet réussit à introduire dans "Chut!elle lit", sort l'objet respectable qu'est le livre et l'acte sérieux de la lecture inopinément du cadre pédagogique, voire didactique auquel ils sont traditionnellement confinés pour les installer tout naturellement dans un royaume de tendresse et de sensualité. Ce faisant, elle les dégage au fond de l'univers masculin et logique dominé par l'activité intellectuelle du père, mentor et pédagogue qui veille avec raison et sévérité depuis la première heure de la littérature moderne pour la jeunesse, il y a 200 ans, à l'éducation et à l'instruction des petits sauvages. Ainsi dépouillés de leur connotation verbale et intellectuelle, livre et lecture deviennent partie intégrante de l'espace maternel dans lequel l'acte de lire est encore proche du langage corporel et préverbal, de l'intuition, associé étroitement à une qualité sensuelle, voire

érotique de plaisir. Loin d'être simple prolongation de l'autorité paternelle, un rôle qu'elle joue souvent dans les livres pour enfants traditionnels, la mére est ici lectrice passionnée indépendante et en même temps, pour ses enfants, source de tendresse et de confort physique aussi bien qu'émotionnel. Grâce à ce double rôle, elle ne réduit pas la lecture à un important exercice intellectuel et dur, si gratifiant soit-il, mais elle l'associe, au contraire, à des expériences tendres et érotiques évoquant, chez les enfants, protagonistes et lecteurs, une vision encore vague, mais prometteuse des futurs plaisirs intellectuels, émotionnels et sensuels procurés par la lecture.

Dans une telle perspective, ces rencontres enfantines avec le livre dans un espace maternel s'installent encore dans une autre dimension: elles s'inscrivent, en fait, dans l'éternelle quête humaine d'équilibre, d'un équilibre entre les désirs pulsionnels et les aspirations intellectuelles qui les structurent, entre la dysharmonie et l'harmonie, une quête qui est caractéristique de toutes nos pensées, nos actions et nos créations.

La sensualité fascinante et l'érotisme surprenant dans ce cadre familial et livresque, Béatrice Poncelet en anime cet épisode avec une sensibilité psychologique et une qualité artistique, toutes deux remarquables: des assemblages, voire collages d'objets associatifs disposés sur les double-pages suggèrent, sans vraiment les montrer, les interactions physiques et psychiques entre mère et enfants; le jeu des couleurs aux dégradés raffinés évoque, page par page, le changement des émotions et des sensations chargées de tendresse et d'érotisme. Enfin, l'histoire est racontée à deux voix, la première voix narrative étant accompagnée d'une deuxième interprétative, porteuse, elle, des émotions et des sensations dont la typographie dansante souligne encore l'intensité.

Grâce à l'authenticité de son expérience et de ses convictions puisées dans son propre vécu et grâce à son langage littéraire-graphique d'avant-garde qui s'inspire aussi bien d'une sensualité tendre que d'une grande lucidité intellectuelle, Béatrice Poncelet réussit à réintégrer aussi savamment que naturellement le livre et sa lecture dans un univers féminin, dans lequel les plaisirs sensuels et les plaisirs intellectuels ne sont plus séparés.

1 Béatrice Poncelet. Chut! elle lit. Paris, Seuil, 1995

2 cp Claude de la Genardière. Entre Charles Perrault et Antoine Galland. Dans: Tricentenaire Charles Perrault. Paris, Inpress, 1998, p. 203-211

3 Claude-Anne Parmegiani. Béatrice Poncelet. Chut! elle lit. In: Revue des livres pour enfants, nos 163-64, été 1995

Adresse: Denise von Stockar-Bridel, Institut suisse de littérature pour la jeunesse, Crêt-de-Plan 39, CH-1095 Lutry

Fünf Lesegeschichten

Magdalen Bless-Grabher

Wie ich lesen lernte

Als Kind hörte ich fürs Leben gerne Märchen. Meine Mutter war eine wunderbare Erzählerin, doch so viel sie auch erzählte – ich bekam nie genug davon. Als ich merkte, woher die Erwachsenen den Stoff für ihre herrlichen Geschichten bezogen – nämlich aus Büchern – gab es für mich kein Halten mehr: Ich musste lesen lernen! Bloss – wie? Die Schulzeit lag noch in ferner Zukunft... Also gab es nichts anderes, als meine Eltern nach dem Sinn der rätselvollen Buchstaben zu fragen. Doch sie besuchten ausgerechnet in jener Zeit einen von unserer Schulgemeinde veranstalteten, wohlgemeinten pädagogischen Vortrag, in dem den Eltern eingeschärft wurde, ihre Kinder ja nicht vor der obligatorischen Schulzeit das Lesen zu lehren, da sie sich sonst in der Schule zutode langweilten und am Ende schlechte und gestörte Schüler würden. So biss ich also beim Vater und zu meinem Erstaunen auch bei der sonst immer so lieben Mutter mit meinem

Vorhaben auf Granit. Aber ich gab nicht auf. Wozu kamen schliesslich so viele Gäste ins Haus? Wir hatten oft Besuch – Erwachsene, die alle lesen und schreiben konnten. Mit Bleistift und Papier bewaffnet stürzte ich mich auf jeden Menschen, der unsere Schwelle überschritt. "Bitte, schreib meinen Namen, und sag mir, welcher Buchstabe was bedeutet!" Natürlich erfüllten mir die Leute meinen Wunsch, war ich ja doch das Kind der Gastgeber, und meine Eltern wiederum waren zu höflich, die Gäste an ihrem Tun zu hindern. Schamlos nützte ich so die gegenseitige Höflichkeit der Erwachsenen aus und kam recht bald zu meinem Ziel: Ich konnte meinen glücklicherweise ziemlich langen Namen vor- und rückwärts lesen und schreiben und wusste von jedem Buchstaben, was er bedeutete.

Nun kam die nächste Stufe: Ich übertrug mein neu erworbenes Wissen auf irgendwelche Texte, zupfte Wörter heraus, die gleiche Buchstaben wie mein Name enthielten, versuchte sie zu buchstabieren – und siehe da, es war gar keine Hexerei, so manches Wort liess sich mit dieser Methode mühelos entziffern! Das nächste Problem war nun, auch noch jene Buchstaben kennenzulernen, die nicht in meinem Namen vorkamen. Da gab es einige Knacknüsse, zumal die Erwachsenen die unerklärliche und leidige Gewohnheit hatten, die gleichen Buchstaben in verschiedenen Formen zu malen. Die einen schrieben schwungvolle, runde Buchstaben, die anderen kritzelten zittrige, schmalbrüstige Formen mit der gleichen Bedeutung aufs Papier. Sei's denn – ich befragte unsere Besucher eifrig weiter, und manchmal gaben auch meine beiden älteren Brüder das eine oder andere Buchstabengeheimnis preis, wenn sie nicht gerade am Fussballspielen waren. So bekam ich mit der Zeit das ganze Alphabet zusammen, las voll Wonne immer wieder neue Wörter, buchstabierte sie und erschloss ihren Sinn. Erst recht faszinierte es mich, als ich merkte, dass sich die Wörter aneinander reihen liessen und daraus ganze Sätze entstanden. Nun konnte ich auch Geschichten lesen!

Mit fünf Jahren las ich das erste Buch: *Pinocchio*. Wie liebte ich es, wie freute ich mich und litt mit dem Helden! Unerträglich fand ich jedoch den traurigen Schluss, das Verschwinden von Pinocchios Fee-Mutter. Ohne Mutter konnte man doch gar nicht leben! Also strich ich mit violettem Farbstift die letzte Passage durch und schrieb darunter in ungelenken Grossbuchstaben ein neues Ende der Geschichte – ein Happy End. Dies brachte mich auf eine neue Idee: Statt Geschichten bloss zu lesen, konnte man sie ja auch selbst schreiben – was ich dann eifrig tat. Ganze Hefte füllte ich mit romantischen Prinzessinnen-Geschichten. Natürlich gingen sie alle gut aus.

Als unser Nachbar, der Dorfarzt, von meiner Leseleidenschaft hörte, wollte er es nicht glauben. Um mich zu testen, drückte er mir eines Tages eine Zeitung in die Hand. Laut las ich ihm den nächstbesten Artikel vor und fragte mich dabei insgeheim, was Erwachsene wohl dazu brachte, so etwas Uninteressantes wie eine Zeitung freiwillig zu lesen.

Als ich endlich in die Schule kam, hatte ich mich schon durch einen Grossteil der Romane in Mutters Bücherschrank durchgelesen. Es kam, wie man es meinen Eltern seinerzeit im Vortrag prophezeiht hatte: Ich langweilte mich. Mehrmals passierte es, dass ich während der Schulstunde schlicht und einfach einschlief. Schliesslich hatte unser Lehrer die rettende Idee und setze mich als "Lernhilfe" ein. Glücklich über die neue Aufgabe verbrachte ich nun die ersten zwei Klassen hauptsächlich damit, neben irgendwelchen Kamerädlein zu sitzen und ihnen beim Buchstabieren und dergleichen zu helfen. Es war immerhin die Zeit der übergrossen Nachkriegs-Jahrgänge, und unser Lehrer hatte an der Dorfschule gleichzeitig zwei Jahrgänge mit insgesamt 67 Kindern zu betreuen...

Adresse: Magdalen Bless-Grabher, Irchelstr. 6, CH-8172 Niederglatt.

Ernst Halter

Lesen lernen

Die Eltern sind der Meinung gewesen, ich müsse in der Schule lesen lernen, und haben mir meine Bitte, es mir beizubringen, abgeschlagen. Es mich selbst zu lehren, fehlte mir die Kombinationsgabe; hab ich doch mit sechs immerhin meinen Vornamen schreiben können. In einem Album findet sich eine Karte mit Geburtstagswünschen für die Schwester. Ich habe sie eigenhändig unterzeichnet; die fünf Grossbuchstaben torkeln nach allen Seiten.

Schuleintritt und nach Tagen kann ich lesen. Zum Geburtstag kurz vor Schuleintritt hat mir Tante Rosa "Globi im Wunderland" geschenkt – nicht zur Freude der Eltern, die meinen literarischen Geschmack in seinen zarten Anfängen bereits bedroht sehen. Als erstes nehme ich dieses Buch vor, auf der linken Seite die gereimten Strophen, auf der rechten die Zeichnungen. Erst bringe ich einige Seiten im Tag hinter mich, bald schon die Hälfte, da ich

das Buch dank der trivialen Eleganz der Reime ohnehin auswendig weiss; Erinnerungen und Phantasie ergänzen komplizierte Wörter, denn meine Ungeduld will sich nicht aufhalten lassen. Eines Tages lese ich "Globi" in einem Zuge durch, melde den Rekord der Mutter und lege das Buch weg, um es nie mehr in die Hand zu nehmen.

Die nächsten Lektüren sind Grimms Märchen und Gustav Schwabs "Sagen des klassischen Altertums". Die Bände sind in Fraktur gesetzt, doch an Schwierigkeiten kann ich mich nicht erinnern; einzig die verschlungene G-Initiale im Märchenbuch muss ich erfragen. Gustav Schwab habe ich allzu lange den Originalen in Übersetzung vorgezogen; es gibt Bücher, die werden uns zu warmen Nestern, und wir sehen nicht ein, warum wir ausfliegen sollten. Fahle Enttäuschung, als ich feststellen musste, dass die echte "Ilias" eigentlich nur den Zorn Achills und dessen Folgen im zehnten Jahr der Belagerung Trojas besingt und noch vor der Eroberung endet. Wieviel befriedigender der vollständige und sachliche Rapport des Schwaben!

Kinder unterscheiden zwischen Form und Inhalt, Kitsch und Kunst, E- und U-Literatur, Jugendbüchern und solchen für Erwachsene nicht, und wo sie nichts begreifen, in der Philosophie etwa, lesen sie sich ein ins Nichtverstehen - ein achtbares Verständnis, solange man damit nicht hausieren geht. Ich war hemmungsloser, frevelhafter Bücherfresser; historische Würde, literarische Qualität, Ruhm und Gesinnung der Verfasser waren mir Hekuba, wenn nur das Herz heiss blieb. James Fenimore Coopers "Lederstrumpf", "Schweizer Sagen und Heldengeschichten" von Meinrad Lienert, "Nils Holgersson" von Selma Lagerlöf, Hector Malot, "Heimatlos", "Joachim und die Schmuggler" von Hans Zulliger, Tolstojs "Volkserzählungen", die sechsbändige "Weltgeschichte" von J. von Pflugk-Harttung, "Theresli" von Elisabeth Müller, "Die Judenbuche" der Droste und Dahns "Ein Kampf um Rom", "Die Tore auf!" von Traugott Vogel, "Bambi" von Felix Salten und Turgenjews "Aufzeichnungen eines Jägers", "Lichtenstein" von Hauff und Grubes "Geschichtsbilder", "Winnetou" und das Nibelungenlied, Kreidolf und "Parzival"... Mir ist nie ein Buch verboten worden – mit Folgen: der liebe Kindergott wurde zum Schatten und verbarg sich bald hinter finsterem Gewölk.

Adresse: Ernst Halter, Haus Kapf, CH-5628 Aristau.

Yvonne Steinemann

Vom Lesen lernen

Elvira war vier, als sie die Welt der Buchstaben entdeckte. Sie behielt dieses aufregende Neuland als grosses Geheimnis für sich. Nur ab und zu fragte sie ihre Mutter nach einzelnen Zeichen, kombinierte, rätselte manchmal tagelang an einer der anfänglich noch verwirrenden Formen, irrte sich und suchte weiter nach der richtigen Bedeutung. Ihr ganzes Leben hatte eine neue Ausrichtung bekommen. Sie malte zwar noch wie vorher Bilder, aber auf der Rückseite der Zeichnungen versteckt probierte sie Namen zu schreiben und Wörter, die sie beim Spaziergang und später auf dem Weg zum Kindergarten gesehen hatte und sich einzuprägen versuchte. Sie schrieb sich die neu entdeckten Buchstaben auf die Innenseite der Handfläche bis sie brannten, um sie so unsichtbar mit nach Hause zu tragen.

Warum sie diese neue Fertigkeit versteckt hielt, wusste sie nicht. Es war ein Ahnen von unendlichen Weiten, welche sich durch das Lesen entfalten würden und ein Sehnen danach, und das gab ihr die Kraft, weiter und weiter zu forschen.

Eines Tages verstand sie aus einem der Bilderbücher, die ihre Mutter ihr immer wieder vorlesen musste, plötzlich einen ganzen Satz, der in seiner vollen Bedeutung vor ihr stand und zum ersten Mal zu ihr sprach. Er sprach in einer anderen Sprache zu ihr als die bunten Bilder, die in ihr auch etwas zu bewegen vermochten. Aber Buchstaben konnten präziser sprechen, konnten eine Geschichte ganz genau erzählen. Bilder zeigten nur, wie etwas von aussen war. Aber Buchstaben berichteten auch davon, wie es innen aussah. Sie las den Satz zuerst laut, dann immer leiser, bis er von innen nach aussen klang.

Da erst lief sie zu ihrer Mutter, um dieses Wunder mit ihr zu teilen. Sie vermeinte zu spüren, dass sich Stolz und Besorgnis auf ihrem Gesicht vermischten. "Gut, aber wenn es dir dann langweilig wird in der Schule?" Was kümmerte sie dies? Die Bücher hatten zu sprechen begonnen. Sie malte sich Welten aus, die durch die schwarzen Zeichen hervorgerufen lebendig und fast so real wurden wie die sie umgebenden Menschen, Dinge und Ereignisse.

Wenn sie manchmal ein gelesenes Wort viele Male wiederholte, bis es ganz und gar seine Bedeutung verlor und es daraufhin im Kopf so seltsam leer wurde, das Wort nur noch wie eine leere Erb-

senschale auf der Zunge lag, eine Hülle, in die man die Zunge nur ein kleines bisschen hineinstecken konnte – dann suchte sie auf dem Gipfel des Erschreckens darüber auf dem Papier schnell seine Buchstaben wieder, um mit ihrer Hilfe Sinn und Kraft zurück zu erobern...

Die Mutter sollte recht behalten. Weil die Lehrerin wusste, dass Elvira bereits lesen konnte, wurde sie fast nie aufgerufen, und so unterliess sie es mit der Zeit, aufzustrecken. Wurde sie trotzdem einmal aufgefordert, machte sie absichtlich kleine Fehler, um nicht den Neid der Kameraden auf sich zu ziehen und ihrem Gespött zu entgehen.

Dafür aber hatte sie begonnen, jedem Buchstaben eine Farbe zu geben, die Lieblingsbuchstaben mit helleren, die ungeliebteren, schwieriger zu schreibenden mit dunkleren. Und so las sie viele Schulstunden lang leise ganze Texte, indem sie sich ihre Farbkombination dabei vorstellte. Oder sie malte Wörter heimlich mit den entsprechenden Farben auf ein Blatt, versuchte sie daraufhin wieder zu enträtseln und staunte über ihr neues Kleid. Es gab düstere, dunkle Worte wie etwa die "Schwarzwurzel", die zum Essen genau so schmeckte wie sie auf dem Blatt anzusehen war, und das geschah diesem abscheulichen Gemüse ganz recht. Es gab daneben heitere, fröhliche mit vielen Vokalen, bei denen man sich erholen konnte, wenn man ihre Farben betrachtete.

Diese Fähigkeit verlor sich lange nicht, und doch wurde irgendwann einmal die Magie der Buchstaben grauer Alltag. Ihre beglückende Kraft vermischte sich mit manchmal öden Pflichten, schmerzhaften Botschaften und entsetzlichen Nachrichten, welche die Farben immer mehr verblassen liessen.

Elvira ist aber heute noch davon überzeugt, dass jedes einzelne Menschenkind den Weg vom Analphabeten zum Lese- und Schreibkundigen eigentlich ganz alleine geht, auch wenn unterstützende Hilfe vorhanden ist. Sie denkt, dass der Prozess sich in jedem Einzelnen wiederholt, seine Schönheit und Macht entfaltet, als wäre es das erste Mal in der Menschheitsgeschichte überhaupt und grad – in einem ganz bestimmten Augenblick – von ihm neu erfunden und entdeckt.

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

Hans ten Doornkaat

Meine Trilogie der Bilderlust

"Bilderbücher" aus dem Regal hinter dem Sofa

Der Sofa war dunkelrot überzogen. Die Ziernägel, in kurzen Abständen in die dunkelrote Bordüre geschlagen, hatten runde Messingköpfe: eine Reihe von sanften Buckeln, die – wenn man mit den Fingern entlangfuhr – ein wunderbar vibrierendes Rubbelgefühl ergaben.

Nach Duden heisst es das Sofa. Doch das Requisit besonders intensiver Bilderlektüren hiess in der Sprache meiner Kindheit und Umgebung der Sofa.

Im gleichen Raum war ein Regal mit Büchern. Bücher für Erwachsene. Bücher mit gleichem Rücken gehörten zusammen; das wusste ich. Und sie hatten meist keine Bilder. Das wusste ich auch. Auf einem Regalbrett allerdings standen in der Stärke nur leicht variierend Bücher mit gleichem Format, aber mit den unterschiedlichsten Einbänden. Die Papiermuster erinnerten an Tapeten und boten eine besondere Herausforderung: Auf dem schmalen Buchrücken, unterhalb des weissen Schildes, galt es das Muster zu erkennen, um den richtigen Inhalt zu erraten, das heisst die Bändchen zu identifizieren, die eben doch illustriert waren.

Den *Hans im Glück*[1] erkannte ich allerdings nicht nur am Tapetenmuster aus Goldklumpen, Pferd, Kuh, Schwein, Gans und Schleifstein. Der Buchrücken war so arg beschädigt, dass ich das Buch stets mit einer Behutsamkeit in die Hände nahm, mit der man einem Invaliden begegnet.

Dann aber: ungehemmtes Eintauchen in die Szenerien, in eine historisierende Kulisse, die Ferne und Nähe zugleich bot. Dass die architektonischen Formen deutsche Vorlagen erkennen liessen, war mir irgendwie bewusst. Aber genauer: Waren es die Windmühlen und roten Backsteinfassaden, die den Vater zur Bemerkung veranlassten, so sähe es in Friesland aus, dort wo die ten Doornkaats ursprünglich herkämen? Wenn ich später übrigens – der Etymologie des Familiennamens nachspürend – mir eine "Kate" vorzustellen versuchte, hatte ich sie meist im Stil dieser Buchillustrationen vor meinen Augen.

Botanik hingegen gehörte nicht zum Kanon väterlich vermittelter Allgemeinbildung. Aber die *Chrotepösche* (den Löwenzahn) kannte ich als Spielmaterial, vor allem als Lieferant von Wasserröhren. Und dass ich sie auch am Weg des glücklichen Hans entdecken konnte, das legitimierte den Illustrator. Da die andern Blumen eine glei-

che Detailtreue aufwiesen, Bäume und Holzkonstruktionen nicht minder zuverlässig schienen, war ich von der Anschaulichkeit überzeugt und brachte ihr uneingeschränktes Vertrauen entgegen.

Die Geschichte ein Märchen, die Bilder wahr. Das war für mich kein Widerspruch – wohl aber Thema. Der *SchellenUrsli* etwa, mit regionaler und familiengeschichtlicher Identität noch reicher besetzt, stimmte mich diesbezüglich skeptisch, weil seine Bilder stimmige Momente und grafische Reduktion quasi unzuverlässig mischten.

Anders die kleinformatigen, verhalten kolorierten Bilder zu *Hans im Glück*. Bei allen "wie-richtig" -Anteilen hatten sie auch eine offensichtliche "Künstlichkeit", die mich ebenfalls faszinierte. Zwei Seiten Text, zwei Seiten Bild. Weil ich den Text somit seitenweise überblättern musste, nahm ich ihn wohl bewusster wahr als die Textblöcke anderer Bücher, die neben den Bildern standen. Satzspiegel und Bildformat waren streng einheitlich, offensichtlich einheitlich, weil gediegen klein gehalten. Die zwei Bilder einer Doppelseite standen je für sich, doch die Kulisse war als durchgehendes Panorama gestaltet.

Eine Landschaft, um darin zu wandern; Wege, auf denen nach links der materiell Triumphierende sich entfernte; Wegsysteme, in denen von rechts bereits der neue Gegenspieler auftauchte. Und in der "Mitte" – jetzt die Trennung im Bund ausspielend – war zweimal der Hans zu sehen. Ein Vorher-Nachher-Effekt der als Aufforderung zum genauen Lesen suggestiver war als die zweifachen Portraits in jeder Haarwuchsmittelwerbung.

So war mir die Sorglosigkeit und Geborgenheit des heimkehrenden Helden eher Enttäuschung als Glück. Die Simultanbilder vom Stationenweg des *Hans im Glück* interessierten mich weit mehr als die Handlung. Sie haben mich – mehr noch als das sichtbare Versprechen des genauen Abbildes – zu Augenspaziergängen eingeladen. Die Faszination für "begehbare" Illustrationen, für Bilder, in denen ich das Vorher und Nachher ungezwungen, beiläufig erspüren kann, Kulissen, die Auftritte und Abgänge von Haupt- und Nebenfiguren – en passant! – einbringen – kurzum eine Faszination für die sichtbare Komplexität einer Bühne, diese Faszination ist mir geblieben.

Ob jener *Hans im Glück* ihr Ursprung war? Sicher der erste Fixpunkt.

Selektiv bediente ich mich auch bei den Bildern eines Kunstbandes über Flämische Meister des 15.und 16.Jahrhunderts[2]. Die Farbbilder waren separat eingeklebt; nicht nur, weil es sich um eine Clubausgabe handelte, für deren Bilder die ganze Familie "Silva"-Punkte sammelte, hunderte pro Band.

Die glänzenden Inseln auf samtweissem Papier waren an sich schon eine "abgehobene" Welt; Tafeln zwischen Original und Buchillustration. Doch nicht die biblischen Gestalten oder die andächtig Betenden beeindruckten mich, sondern die erzählerische Tiefe vieler Bildtafeln. Ob *Madonna mit Kind, Flucht nach Aegypten* oder *Abendmahl*, immer gab es Ausblicke durch Fenster und Türen, oder da waren ferne Berge zu sehen, mit Burgen oder Eremitenklausen bestückt. Immer also waren Nebenszenen zu entdecken, Menschen, die anderweitig beschäftigt waren. Seeufer liessen mich Spiele imaginieren und Berge, in Gedanken bestiegen, wurden skurrile Labyrinthe. Und dass mein selektives Betrachten durchaus im Sinne des Buches war, bestätigten mir Ausschnittabbildungen, die meine Detailneugierde befriedigten und neu anregten.

So genoss ich *Sturz des Ikarus* und *Volkszählung zu Bethlehem* mit gleicher Lesehaltung, unterschied nicht zwischen antiker Mythologie und christlicher Glaubenslehre. Entscheidend war für mich die erzählerische Intensität. Die räumliche Tiefe strahlte Magie, übte Sogwirkung aus und legte auch erzählerische Abfolgen nahe. Anders als die Wimmelbilder im Buchangebot für Kinder, deren Details mir zwar gefielen, mich jedoch weit weniger in Fabulierstimmung versetzten.

Dass nämlich nicht nur die Fülle, sondern auch ihre Ausrichtung auf eine Aussage mich beschäftigte, dass also die Pointe oder die überraschende Idee mich als Geschichtenkern "erzählend" fesselten, das erlebte ich in einem weiteren Buch meiner Trilogie privater Bilderlust:

Saul Steinberg's *Umgang mit Menschen*[3] ist brisanter Kontrast zur romantischen Märchenkulisse und zu den Tafelbildern flämischer Meister. Und doch habe ich hier – so die Erinnerung – ähnliche Bildbedürfnisse befriedigt, vergleichbare Bildwelten erkundet. Gut hundert Seiten Cartoons, reine Strichzeichnungen; gelegentlich über mehrere Seiten Variationen zum selben Thema (einige waren Anlass zu raschem Umblättern, andere verlockten den Variantenreichtum zu ergründen), manchmal ein Thema pro Doppelseite, meist aber zwei oder mehr Zeichnungen pro Seite. An sich schon eine Fülle, ein Wimmelbuch. Und mit seinem Grundthema "Menschen in der Metropole" ein Reigen ausgefallener Gestalten und Situationen, voll tragikomischer Alltäglichkeit – ein Atlas menschlicher Schwächen und der Versuche, dagegen anzukommen.

Habe ich die Pointen "verstanden"? (die Zeichnungen kommen alle ohne Bildlegende aus). Habe ich leise Kritik und offensichtliche Überhöhung entziffern können? Ob ich nicht Gefühle der Verlorenheit empfand in einer Welt voller Zeichen, die mich faszinierten, auch wenn ich sie nicht immer "richtig" deuten konnte? Vielleicht hatte ich solche Gefühle und genoss sie gar als Kitzel. Sicher aber weiss ich nur, dass mir wohl war in dieser Bildwelt. Nicht mit speziellen Pointen, sondern mit der Fülle der Bilder, vor allem mit den vollen Bildern, den betont übervollen Seiten, auf denen es viel zu entdecken gab; nicht liebliches Dekor, sondern Details, die einer Hauptaussage dienten, die aber zugleich neue Ansichten boten, auslösten. Sehen in Facetten.

Grösste Irritation und Faszination ging von den übertriebenen Tiefenstaffelungen aus: Dutzende von Menschen an einem scheinbar endlosen Tresen, Liegestuhlreihen auf dem Sonnendeck eines Passagierdampfers, Warteschlangen, Bahnsteige... Entsprach dieser groteske Blick auf Menschenmengen nicht doch viel mehr der Welt-Erfahrung eines Vorschulkindes, als Stil und Selbstverständnis der Zeichnungen erahnen lassen.

Sinnbild für meine Welterkundungen bei Steinberg sind sicher die Bahnhöfe und Geleiseanlagen mit extremen Fluchtpunkten; ebenso die palastartigen Gebäudekomplexe, deren Säulengalerien, Arkaden und Flure nicht nur eine völlig übertriebene Perspektive zeigen, sondern auch eine Orientierung, die von den Aussenlinien des Baukörpers abweicht.

Ich genoss das Spiel, die Künstlichkeit und nahm sie doch auch als "richtig" (selbstverständlich?) an. Unbekümmertheit und Sinn für Raffinesse fanden hier gleichermassen Anhaltspunkte; Fantasie, als unwirklicher Umgang mit Wirklichkeit, fand hier Bestätigung; Freude am "genauen Abbild" und Lust am Denkbaren wurden hier nicht als Widerspruch präsentiert, sondern – kindlich magischem Weltbild entsprechend – als Teile einer Gesamtschau.

Drei Bücher für Erwachsene, hier als Lieblingsbilderbücher des Vorschulkindes erinnert. Bildungsgepränge? Ausgefallene Reminiszenzen als autobiographische Pflicht und Kür? Ich hatte als jüngstes von drei Kindern wohl überdurchschnittlich viele Bilderbücher zur Verfügung. Ich kann zu vielen sehr genaue Erinnerungen abrufen – wohl auch, weil ich mich auch als Leser "richtiger" Bücher kaum je meiner Bilderbuchlektüre genierte, genieren musste. Aber die Bilderbücher wurden mir vorgelesen, in Mundart nacherzählt. Die drei genannten "Bilderbücher" aus dem Regal in der Stube hingegen habe ich mir selbst erschlossen. Die Unerzählbarkeit dessen, was ich als Bilderzählung darin fand, verstärkte wohl den Reiz der Bilder für mich. Diese Lektüreerlebnisse gleichen denn auch eher Leseerinnungen, wie sie viele Leute erst aus der Schulzeit kennen, aus dem Eintauchen in die Lieblingsbücher. Dass mein "Kino im Kopf" nicht wie üblich auf Prosa beruhte, sondern auf Bildern, liegt an der Vielschichtigkeit der Illustrationen und an der Intensität, die nur die selbstbestimmte Lektüre ermöglicht; einer Intensität aus Raum und Zeit, aus frei zugänglichem Bildraum und selbstgewähltem Lesetempo.

PS: Bei aller Faszination für das Bilderlesen: Das Rubbelgefühl, wenn die Finger über die Sofakanten glitten, und die Lust, den polierten Holzknäufen der Armlehnen nachzuspüren, ihre Schneckenwindungen nachzuzeichnen, das erst machte die sinnliche Innigkeit aus, die zu den Büchern im Regal der Eltern gehörte, zum Bilder-Lesen vor dem Buchstaben-Kennen.

1. Brüder Grimm: Hans im Glück. Mit Bildern von Willi Harwerth. Leipzig: Insel Verlag o.J. (Insel-Bücherei, 530)

2. Flämische Malerei des 15. und 16. Jahrhunderts. Deutsche Fassung nach dem französischen Text von Jeanne de la Ruwière. Zürich: Silva Verlag 1957

3. Saul Steinberg: Umgang mit Menschen. Hamburg: Rowohlt 1954. Die eigenwillige Ausstattung als Kassabuch (mit geflammt vierfarbigem Schnitt und gedrucktem Leimpapier als Überzug), die mich jedesmal neu faszinierte, war eine Eigenheit der deutschen Ausgabe. Das merkte ich erst, als ich mir – etwa 17jährig – in einem Antiquariat endlich ein eigenes Exemplar erstehen konnte: The Art of Living, New York: Harper 1945.

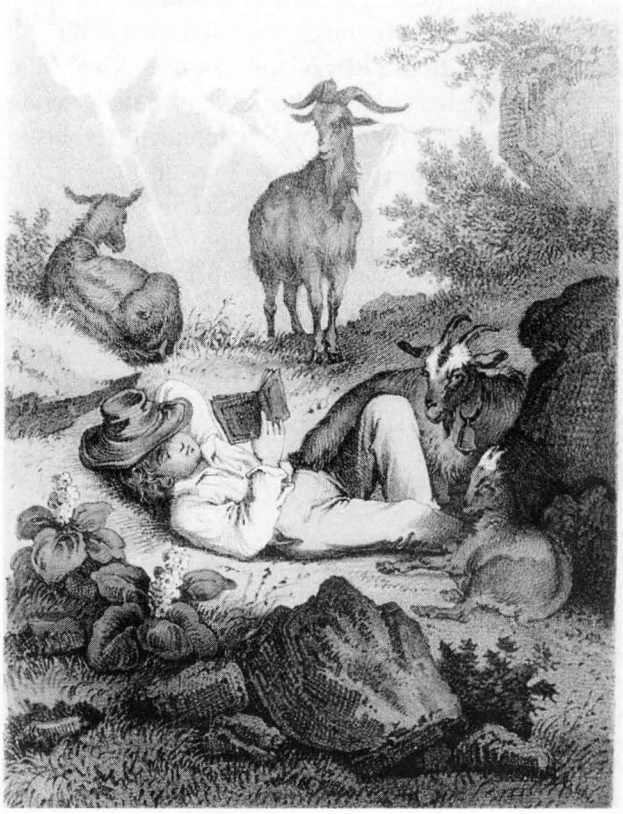
Adresse: Hans ten Doornkaat, Badstr. 7, CH-8340 Hinwil

Jakob Senn

Von unersättlicher Leselust

Jakob Senn (1824-1879) ist in ärmlichen Verhältnissen im Zürcher Oberland aufgewachsen und hat sich später als Volksdichter einen bescheidenen Ruhm erworben. Der Hunger nach Lesestoff durchzieht als Hauptmotiv seine Jugenderinnerungen.

"Da ich mit dem siebenten Jahre das Lesen völlig, das Verstehen ziemlich los hatte, so fiel ich von unersättlicher Leselust getrieben über alles Gedruckte her, das mir zugänglich war. Indessen war im elterlichen Hause nichts vorhanden als ein Wandkalender und einige Andachtsbücher, aber all dieses las ich bis auf wenige mir durchaus unverständliche Blätter und hatte daher einen solchen



August Corrodi: *Aus jungen Tagen*. Stuttgart 1857

Vorrat von geistlichen Sprüchen im Gedächtnis, dass die Mutter über meine frühe Frömmigkeit Freudentränen vergoss und ich bei Verwandten und Bekannten hoch angeschrieben stand." (S. 24)

Ein neuer Schulmeister übernimmt die Schule: "Er drang sehr darauf, dass jedes Kind in den Besitz der neuen Lehrmittel gelange, aber bei mir war's umsonst, weil der Vater die Anschaffung neuer Bücher für überflüssig erklärte, so lange die alten nicht aufgebraucht seien. Als ich ihm nach meinem schwachen Vermögen die Nützlichkeit und Notwendigkeit der neuen Büchlein nachzuweisen suchte, widersetzte er sich der Anschaffung erst recht hartnäckig und meinte ironisch, ich werde ohnehin gescheit genug." (S.26)

Ein Jahr später der Achtjährige: "Unendlich erhaben erschienen mir die Christoph Schmidschen Geschichten von Rittern, Räubern, biderben Förstern und ehrlichen Untertanen... Ich besass nur zwei kleine Büchlein eigen, alles übrige musste ich geliehen zu bekommen suchen und was ich dabei für Not hatte, das weiss nur ich und der liebe Gott. Die Leute waren sehr ungefällig gegen den kleinen Knirps und es kostete manchmal Tränen, bis man mir den Reutlinger Artikel für ein paar Tage überliess. Dasselbe war z.B. der Fall, als ich die Spur zur 'Beatushöhle', welche ein Schneiderjunge besass, gefunden hatte. Es war an einem Wintersonntagnachmittag, als ich den glücklichen Besitzer aufsuchte, der, als ich kam, eben in dem teuren Büchlein las. Ich brachte mein Anliegen vor, allein der flegeljährige Junge sah mich spöttisch an und meinte, was ich denn nur davon verstehen könnte, der ich noch nicht grösser sei als ein Elggermannli (ein unter diesem Namen bekanntes Backwerk in menschlicher Gestalt)! Ich bat, es auf eine Probe ankommen zu lassen, worauf der Junge einging; nachdem ich aber meine Sache befriedigend abgemacht, bemerkte er, er selbst sei noch nicht ganz mit dem Lesen zu Ende, falls ich indessen darauf warten möge, so habe er nichts dagegen, doch dürfe ich nicht in der Stube verweilen, weil er es liebe, beim Lesen allein zu sein.

Ich war völlig zufrieden, es nur so weit gebracht zu haben, und verliess die Stube, um in einem angebauten Holzschuppen zu warten, bis der Schneiderjunge durch verabredetes Klopfen mir das Zeichen zum Wiedereintritt gebe. Es war sehr kalt und ich trug ein sehr dünnes Gewändlein. O was fror mich's zwei Stunden lang und das Klopfen wollte noch immer nicht erfolgen! ... Ich bekam den sogenannten Kuhlnagel an Fingern und Zehen dermassen, dass ich vor Schmerz die Zähne aufeinanderbiss und eine grausame Kälte durch meinen Körper rieselte. Aber ich hielt aus, es hätte mich gewiss eher mein Leben gekostet, als dass ich auf die verheissene 'Beatushöhle' verzichtet hätte. Es war Nacht und immer kälter geworden, als das Klopfen endlich erfolgte und ich steif wie ein gefrorenes Hemd zur Tür hereinstakelte. Da wollte der Junge erst noch Umstände machen und es bedenklich finden, mir das köstliche Büchlein anzuvertrauen, von dem vielleicht in der ganzen Schweiz kein zweites Exemplar zu finden wäre. Doch überwog schliesslich sein Menschlichkeitsgefühl und ich erhielt das Büchlein. Selig wackelte ich nach Hause in die warme Stube und bat die Mutter, ein Licht anzuzünden und den Tisch herunterzulassen, der mit Zapfen in Leisten an die Wand befestigt war und nach dem Essen allemal aufwärts an die Wand gelegt und mittelst eines Riegels festgemacht wurde. Die Mutter, selbst begierig, das berühmte Büchlein zu sehen, entsprach meinem Verlangen sogleich, ich aber fühlte erst jetzt in der Wärme die volle Stärke des Kuhlnagels und las der Mutter heulend die erste Seite vor." (S.42-44)

Aus: Jakob Senn, "Ein Kind des Volkes". Schweizerisches Lebensbild. 2. Neuauflage, Zürich 1971.

Gerda Wurzenberger

Eine gut eingerichtete Stube

Über neuere Schweizer Kinder- und Jugendliteratur

Gerda Wurzenberger ist Österreicherin und lebt seit mehr als zehn Jahren in der Schweiz. Sie arbeitet als Kulturjournalistin für die "Neue Zürcher Zeitung", seit knapp vier Jahren auch für den Bereich Kinder- und Jugendliteratur. Der nachstehende Beitrag ist zuerst erschienen in der österreichischen Kinderbuch-Fachzeitschrift "Tausendundein Buch".

Aufgerufen, sein Bild von der Schweizer Kinderliteratur zu beschreiben, setzte der deutsche Verleger Hans-Joachim Gelberg bei den Geschichten Robert Walsers an. Zurecht, denn das, was in der Kinderliteratur dieses Landes seit Ende der sechziger Jahre typisch ist, findet sich z. B. bei Robert Walser (1878-1956) bereits vorgespurt. Gelberg nannte es "Die genaue Sicht der Dinge". Eine in der Tat sehr treffende Formulierung, die jedem, der Jürg Schubigers Geschichten kennt, sofort einleuchtet (die aber durchaus auch auf Illustratoren wie Jörg Müller oder Käthi Bhend zutreffen). Gleichzeitig aber wirft sie die Frage auf, in welchem Sinne denn die Schweizer Sicht der Dinge genau bzw. was denn der Auslöser für diesen Umgang mit Sprache und Realität sein könnte.

Eine schwierige Frage, der nachzuspüren man aber nicht umhin kann, will man dem Verbindenden der Texte von Autoren wie Peter Bichsel (quasi dem Urvater), Franz Hohler, Jürg Schubiger, Hans Manz, aber auch einer Brigitte Schär nachgehen. Sie sind (neben Hanna Johansen) sozusagen die literarischen Spitzen, die auch über die Schweizer Grenze hinweg wahrgenommen werden.

Ich möchte dabei am Anfang beginnen, wie es Schweizer Autor(innen) auch so gerne machen, dort, wo sich für Schweizerinnen und Schweizer Geborgenheit und zutiefste Verunsicherung verbinden: in der Sprache. Aus österreichischer Sicht ist man geneigt, das Getue, welches "die Schweizer" um ihren Dialekt machen, als übertrieben und verschroben einzustufen. Schweizer Kabarettisten beispielsweise haben es schwer, im Ausland zu bestehen, ohne auf den "Trottelbonus" zu bauen.

Die Eigenheiten der Schweizer Dialekte hingegen bleiben sprachlich Aussenstehenden verschlossen. Für die literarische Bildung der Kinder allerdings ist er nach wie vor von allergrösster Bedeutung. Kinderreime und -lieder beispielsweise, werden – sofern sie nicht schweizerischen Ursprungs sind – ausschliesslich in Schweizerdeutscher Übersetzung benutzt: von "Alli mini Äntli" bis "Hopp, hopp, hopp, Rössli lauf Galopp". Viele Märchen- und Geschichtenbücher sind in Dialekt gehalten, ebenso Tonträger (von Märchenkassetten bis Kinderlieder) sowie Radio- oder Fernsehsendungen. Schweizer Vorschul-Kindheit ist also nach wie vor praktisch völlig unberührt von der Schriftsprache.

Und das hat Auswirkungen auf das Sprach- und Literaturempfinden – auch für Autorinnen und Autoren. Der Schritt von der Alltagssprache zur Schriftsprache ist ein grosser, er bedeutet immer "entweder oder" und niemals "sowohl als auch", wie das im Falle des Wienerischen so gut funktioniert.

I bi stercher aus der michu
un der michu isch e süchu
tinus tufi het er gsugget
un em märku märmle gmugget
un es modi grad i pfludi
gmüpft u grätschet s syg der ludi
wart däm zeigen i s däm süchu
i bi stärcher aus der michu.[1]

Dieses recht radikal berndeutsche Kindergedicht des legendären Liedermachers Mani Matter (das wohl auch in der Schweiz nicht alle vollständig verstehen) beweist es: Das Sprachspielerische, Lautmalerische dieses Dialekts (das erst gesprochen wirklich zur Geltung kommt) lässt keine Verbindung mit dem Schriftdeutschen zu. Das schriftdeutsche Sprachempfinden muss also von Schweizern sehr viel gezielter erarbeitet werden. Die Leichtigkeit des rasch Hingeworfenen geht dabei verloren. Und in diesem Zusammenhang trifft man nun wieder auf Robert Walser (der als Bieler auch Berner Dialekt gesprochen hat): Er hat sich selbst einmal als "Verfertiger von Prosastücken" bezeichnet, und dabei das auf den Punkt gebracht, worauf ich hinauswill: Schreiben, und ganz besonders das aussergewöhnliche sprachliche Exaktheit erfordernde Schreiben für Kinder, hat für Deutschschweizer Autorinnen und Autoren eine starke handwerkliche Note. Ein schriftdeutscher Satz muss auf eine Art stimmen, die auch dem dialektalen Sprachempfinden nicht dawiderläuft. Das Mündliche fliesst dabei häufig in einer gewissen Umständlichkeit ein, die das Klischee von der Bedächtigkeit wieder zu bestätigen scheint.

Gleichzeitig aber passiert beim inständigen und konzentrierten Drehen und Ausprobieren von Wörtern und Sätzen etwas, das wir alle kennen. Je län-

ger man nämlich ein Wort anschaut, umso "dümmer" schaut es zurück. Es verändert und verformt, verfärbt und verwischt sich, kurz es beginnt ein Eigenleben als ein etwas schräg in der Landschaft stehendes Etwas. Und genau solchen Momenten scheinen Schubiger & Co nicht auszuweichen, sondern sie geradewegs zu provozieren. "Lesen ist die Erschaffung der Welt aus dem Alphabet" hat Franz Hohler einmal gesagt. Schreiben natürlich erst recht. Die literarische Welt vieler Schweizer Autorinnen und Autoren entsteht aus der Schräglage zwischen den beiden sprachlichen Fixpunkten Schriftdeutsch und Dialekt. Das Ursprüngliche des Schaffensprozesses wird dabei sichtbar, weil ebenso wörtlich genommen wie vieles in ihren Geschichten. Das gilt auch für das Komische, das mit einer gewissen Ernsthaftigkeit erarbeitet scheint. Die einfache Pointe ist dieser Literatur fremd, der Witz führt immer direkt in die Tiefe des denkerischen Wurzelwerks. Und dort verbindet es sich mit der Phantasie, die dieser Vorgangsweise die Schwere nimmt, welche sie wohl sonst zwangsläufig hätte.

"Erfinder ist ein Beruf, den man nicht lernen kann; deshalb ist er selten; heute gibt es ihn überhaupt nicht mehr. [...] Früher aber gab es Erfinder. [...] 1890 wurde zwar noch einer geboren, und der lebt noch. Niemand kennt ihn, weil er jetzt in einer Zeit lebt, in der es keine Erfinder mehr gibt." (Peter Bichsel: Der Erfinder. In: Kindergeschichten, 1969)

Vielleicht ist es die Auseinandersetzung mit der Sprache, die bei den Schreibenden den starken Wunsch nach Erklärungen auslöst. Erklärungen mit doppeltem Boden wie in Peter Bichsels inzwischen bereits klassischen "Kindergeschichten" oder in Jürg Schubigers 1995 erschienenem Bändchen "Als die Welt noch jung war" (viele dieser Geschichten stammen aus früherer Zeit). Vielfach sind es auch Erklärungen mit einem stark moralisierenden, didaktischen Unterton. Beispielsweise bei Franz Hohler, der die komische, aber auch die phantastische Ebene seiner surrealen Alltagsgeschichten häufig sicherheitshalber noch erläutert, damit niemand sie verpasst: "Erwachsene sind manchmal so uneinsichtig und haben keine Ahnung, was es alles gibt im Leben, vor allem nachts." So etwa die abschliessende Moral einer Hohler-Erzählung im in diesem Frühling erschienenen Band "Die Spaghettifrau" (1998).

Historisch gesehen spielt interessanterweise der Elefant eine wichtige Rolle in der Schweizer Kinderliteratur. In den siebziger Jahren erschienen gleich zwei Anthologien, welche vor Augen führten, welchen Reiz das Schreiben für Kinder haben kann: "En Elefant vo Äntehuse. Neue und alte schweizerdeutsche Verse und Geschichten für Kinder", herausgeben von Anna Katharina Ulrich (1975) und "Ein Elefant im Butterfass. Schweizer Dichter erzählen für Kinder", herausgegeben von Beat Brechbühl (1977). Vielleicht ist der Titel von Hans Manz' neuestem Buch eine Anspielung auf diese Zeit, in der die Worte Flügel bekamen und die Geschichten aus den Rahmen zu fallen begannen – und auch Manz die Kinderliteratur entdeckte: "Da kichert der Elefant" (1998) geht in spielerischer Weise den Mechanismen des Erzählens auf den Grund, von der Idee, den Bildern hinter geschlossenen Augen, über das Abschweifen, das Austesten von Möglichkeiten, bis hin zu den fertigen Geschichten. "Grossvater, du schummelst!", muss Eva da eines Tages feststellen. "Du tust so, als ob dir die Geschichten, die du erzählst, eben grad eingefallen wären. Das ist gar nicht möglich." – "'Du hast Recht, leider', sagt der Grossvater. 'Ich kann sie nicht aus dem Ärmel schütteln.'"

Die bisher erwähnten Autoren sind allesamt schon etwas ältere Herren mit viel Lebens- und Schreiberfahrung. Wenig Neues spriesst im Garten der Schweizer Kinderliteratur. Immerhin gibt es die Bücher von Brigitte Schär, die mit "Das geht doch nicht" (1995) und "Monsterbesuch" (1996) bereits zwei sehr erfolgreiche Texte veröffentlicht hat. Wie schon in ihrer Geschichtensammlung "Das Schubladenkind" (1988) bewegt sich die Autorin in Bereichen kindlicher Erfahrungswelt, die sich jeder Wertung entziehen. Im besten Sinne pädagogisch neutral erzählt sie von untypischen Kindern und bringt damit die Dichotomie gross-klein, Macht-Ohnmacht in aufregender Weise zum Schwingen. Ob es sich nun um ein Riesenkind mit winzigen Eltern handelt, um ein Mädchen, das ein überdimensioniertes Weihnachtsgeschenk bastelt oder aber um den Besuch von Monstern, die alle ausser das kleine Mädchen in Panik versetzen, Brigitte Schärs Geschichten sind ausgefeilt und durchdacht bis in den hintersten Winkel des letzten Wortes. Das bekannte Phänomen.

Nun gibt es natürlich eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren, deren Texte aus dem oben skizzierten Schema herausfallen. Zum Beispiel Hanna Johansen. Die Schriftsprache liegt der aus Norddeutschland stammenden, literarisch aber längst der Schweiz zugeordneten Autorin näher, das Verschrobene der dialektal motivierten Sprachphantasie kennt sie nicht. Was ihre Tiergeschichten so

überzeugend macht, ist die Poesie der unvoreingenommenen Beobachtung, die Reduktion der Sprache auf das Wenige, das zum Aufbau der Erzählung nötig ist – samt den Subströmungen, die sich in den Illustrationen von Käthi Bhend immer wieder so meisterhaft umgesetzt finden.

Um dem Vorwurf der Einseitigkeit zu entgehen, möchte ich auch noch die mehr oder weniger anspruchsvolle Unterhaltungsliteratur kurz erwähnen. Lukas Hartmanns pädagogisch verbrämte Bücher gehören dazu, auch sein neuestes: "Die fliegende Groma" (1998). Vom Umgang mit alten Menschen in unserer Gesellschaft – so könnte ein allfälliger Untertitel lauten. Das Besondere ist, dass Hartmann den aufklärerischen Impetus in eine süffig erzählte Geschichte mit phantastischen Elementen verpackt. Die Konstruktion aber bleibt immer sichtbar, so auch die Grenzen zwischen Realismus und Phantasie. Anita Siegfried hat vor allem mit zwei überzeugenden Jugendromanen (1993 und 1994), die in frühkeltischer Zeit im Raum um Zürich angesiedelt sind, auf sich aufmerksam gemacht. Sie verbindet darin den historisch authentischen Rahmen mit einer zeitlosen emotionalen Ebene. Die Mädchenromane von Federica de Cesco gehören in der Schweiz zum allgemeinen Kulturgut. Die 1962 aus Italien eingewanderte de Cesco hat seit den fünfziger Jahren unzählige Bücher nach demselben Schema verfasst: selbstbewusste Heldinnen kämpfen um eine bessere Welt – und geraten in eine romantische Liebesgeschichte. Werner J. Egli hingegen kennt in der Schweiz fast niemand. Zu Unrecht. Denn einige Bücher des inzwischen teilweise in den USA beheimateten Erlebnisschriftstellers (er muss gesehen haben, worüber er schreibt) sind von beachtlichem erzählerischem Niveau, z. B. "Wenn ich Flügel hätte" (1982), "Samtpfoten auf Glas" (1985), "Die Stunde des Skorpions" (1989) und "Der Adler und sein Fänger" (1993).

Seit Jahren sind es also – mit wenigen Ausnahmen – die immergleichen Namen, welche diese Kinder- und Jugendliteraturszene prägen: Beständigkeit im positiven Sinne oder aber ein "Verhocken" der Schweizer Kinderliteratur im Altbekannten? "Als ich auf die Welt kam, war die Welt schon da. Alles war vorhanden, die ganze Wohnung, Tisch, Stühle, Betten, Spültrog, Wasserhahn, die ganze Einrichtung. Alles war gut ausgedacht und passte zueinander." So beginnt Jürg Schubiger seine Familiengeschichte "Vater, Mutter, ich und sie" (1997). – Als ich vor einigen Jahren auf die Schweizer Kinder- und Jugendliteratur stiess, war alles schon vorhanden. Alles war gut ausgedacht und passte zueinander. Vielleicht zu gut.

P.S. Nachdem die Männer den Frühling beherrschten, dominieren die Frauen nun den Herbst des Literaturjahres 1998, das mit dem Schweizer Auftritt an der Frankfurter Buchmesse ja ein ganz besonderes ist. Auf Neues von Hanna Johansen, Brigitte Schär und Anita Siegfried sei deshalb kurz hingewiesen. Hanna Johansen ist sogar mit zwei Werken vertreten: Mit einem älteren Text, mit dem die bewährte Zusammenarbeit mit der Illustratorin Käthi Bhend fortgesetzt wird ("Vom Hühnchen, das goldene Eier legen wollte") sowie einer neuen Geschichte von der kleinen Dodo, die man schon aus "Der Füsch" kennt ("Bist du schon wach?", illustriert von Rotraut Susanne Berner). Auch Brigitte Schär setzt auf vertraute Teamarbeit, in ihrem Fall mit der Illustratorin Jacky Gleich ("Das Haus auf dem Hügel"). Anita Siegfried hingegen verbindet in ihrem neuen Roman die historische Ebene mit einer phantastischen und einer realistisch gegenwärtigen ("Der blaue Schal").

1. "Ich bin stärker als der Michael, und der Michael ist ein Saukerl. Er hat die Bonbons von Martin gelutscht und dem Markus Murmeln geklaut und ein Mädchen in eine Pfütze gestossen und dann erzählt, es sei der Ludwig gewesen. Wart nur, dem Saukerl zeig ich's! Ich bin stärker als der Michael". Aus: Anna Katharina Ulrich (Hrsg.): En Elefant vo Äntehuse. Zürich 1975.

Literatur: Lukas Hartmann: Die fliegende Groma. Nagel & Kimche, Frauenfeld 1998. Franz Hohler: Die Spaghettifrau. Illustriert von Nikolaus Heidelbach, Ravensburger, 1998. Hanna Johannsen: Vom Hühnchen, das goldene Eier legen wollte. Illustrationen von Käthi Bhend. Nagel & Kimche, Frauenfeld 1998. – Bist du schon wach? Illustriert von Rotraut Susanne Berner. Hanser, München 1998. Hans Manz: Da kichert der Elefant. Bilder von Verena Ballhaus. Nagel & Kimche, Frauenfeld 1998. Brigitte Schär: Das geht doch nicht! - Monsterbesuch. – Das Haus auf dem Hügel. Alle drei illustriert von Jacky Gleich. Hanser, München 1995, 1996 und 1998. Jürg Schubiger: Als die Welt noch jung war. – Vater, Mutter, ich und sie. Beide illustriert von Rotraut Susanne Berner. Beltz & Gelberg, Weinheim 1995 u. 1997. Anita Siegfried: Mond im Kreis. – Bis Tag und Nacht sich gleichen. Beide Aare Verlag, Aarau 1993 u. 1994. – Der blaue Schal. Nagel & Kimche, Frauenfeld 1998.

Adresse: Gerda Wurzenberger, Pressebüro Index, Postfach, CH-8023 Zürich

Publikationen

Josiane Cetlin
Sagesse et exaltation
"Une histoire de la lecture" d'Alberto Manguel*

Sur une image, il y a une table posée dehors, peut-être au bord de la mer, car il y a une ligne d'horizon où le ciel la rejoint. La mer est d'un bleu profond, le ciel couleurs de la tombée du jour, bleu gris. Sur la table, une pile de livres, bien reliés, de toutes les épaisseurs, et, à son sommet, une lanterne allumée. Elle éclaire un peu la table et les derniers livres de la pile. On ne voit pas les pieds de la table. C'est une pénombre tranquille, douce même – comme le grain du papier sur lequel elle est représentée – dans laquelle il y a comme suspendue l'attente d'un événement, du moment peut-être où les livres seront ouverts pour être lus. Cette image dessinée par Quint Buchholz pour la page de couverture de l'édition en langue française de cette Histoire de la lecture nous conduit dans le livre où la voix chaleureuse d'Alberto Manguel nous accueille. Commence alors en sa compagnie, une étonnante et surprenante exploration de la lecture et des livres qu'il raconte dans les deux grandes parties qui composent le livre: Faits de lecture (Lire les ombres; Lire en silence; Le livre de la mémoire; L'apprentissage de la lecture; Ecouter lire; Lecture privée, par exemple) et Pouvoirs du lecteur (Ordonnateurs de l'univers; Lire l'avenir; Le lecteur symbolique; Lire en lieu clos; L'auteur en lecteur ou Le fou de livres, par exemple). Sa manière d'explorer ces territoires n'a rien d'habituelle; elle est à la fois d'une extrême érudition et ses liaisons, ses associations ouvrent des champs de réflexions et de sensations insoupçonnées, mais elle est aussi familière car Manguel s'inscrit – et nous avec lui – dans cette communauté universelle de lecteurs dont les gestes, le savoir-faire, le plaisir, la responsabilité et le pouvoir que leur procure la lecture, sont également les siens. Toute la réflexion contenue dans cet essai se construit dans un va-et-vient entre son expérience personnelle de lecteur et ses recherches historiques et sociologiques qui ont aussi, d'une certaine manière, un caractère intime. On ne sait pas si la première étaye les secondes ou si c'est l'inverse; une chose est sûre, c'est que le sens, la cohérence du tout se construit dans ce mouvement. Ses pensées sur ses expériences de lecteur le poussent à une recherche minutieuse qui les corrobore et inversement, ce qu'il découvre, sans forcément le rechercher, corroborent ce qu'il a vécu ou ce qu'il vit encore quand il lit. Il dit lui-même: "Je passe donc, plein d'ambition, de ma propre histoire de lecteur à l'histoire de la lecture. Ou plutôt, à une histoire de la lecture, puisque toute histoire de ce genre - faite d'intuitions personnelles et de circonstances particulières - ne peut être qu'une parmi beaucoup d'autres, si impersonnelle qu'elle s'efforce de rester. Au bout du compte, il se peut que l'histoire de la lecture soit l'histoire de chacun de ses lecteurs." Cette histoire de la lecture n'a rien de conventionnelle, "elle part en avant vers notre temps - vers moi, vers mes expériences de lecteur - et puis repart en arrière vers une page an-

cienne dans un pays étranger et lointain. Elle saute des chapitres, flâne, relit (...)" sans ordre apparent. Manguel crée une nouvelle subjectivité.

Alberto Manguel est né en 1948 à Buenos-Aires. Il passe une partie de sa petite enfance en Israël où son père, un avocat juif, est nommé ambassadeur par Péron. De retour en Argentine, il raconte: "Lire m'était prétexte à rester seul, ou peut-être donnait un sens à la solitude qui m'était imposée, puisque durant toute mon enfance, après notre retour en Argentine, en 1955, j'ai vécu à l'écart du reste de ma famille, confié à ma nurse dans une partie distincte de la maison. (...) Puisque mon père était diplomate, nous voyagions beaucoup; les livres m'offraient un foyer permanent, un foyer que je pouvais habiter exactement comme bon me semblait, à tout moment, si peu familière que fut la chambre où je devais dormir. (...) Chaque livre était un monde en soi et je m'y réfugiais." L'expérience de la vie lui est d'abord venue des livres et sa vie de lecteur lui donnait l'impression d'avancer à contre-courant, de revivre ce qu'il avait lu. Quand il lui advenait des événements similaires à ceux qu'ils avaient rencontrés dans ses lectures, il était déçu, devant cette impression de déjà vu. "Si les livres étaient des autobiographies, ils l'étaient avant les faits et je reconnaissais des événements ultérieurs à partir de ce que j'avais lu autrefois dans H. G. Wells, dans Alice au pays des merveilles, dans le larmoyant Grands Coeurs d'Edmondo De Amicis, dans les aventures de Bomba, l'enfant de la jungle." Il cite Sartre qui dans Les mots raconte une expérience similaire: "au Jardin d'acclimatation, les singes étaient moins singes, au jardin du Luxembourg, les hommes étaient moins hommes. Platonicien par état, j'allais du savoir à son objet. Je trouvais à l'idée plus de réalité qu'à la chose." Enfant, il se sentait si bien en accord avec les auteurs qu'il lisait qu'il ne pouvait se dissocier de leur fiction. Montaigne ne disait rien à ce sujet ni Walter Benjamin dans sa Chronique berlinoise. Il raconte encore comment il lisait, de deux façons au moins: "La première consistait à suivre, en apnée, les événements et les personnages, sans m'arrêter aux détails, à un train dont l'accélération emportait parfois le récit au delà de la dernière page. (...) La seconde était une exploration attentive, un examen minutieux du texte afin d'en démêler le sens, en prenant plaisir non seulement à la sonorité des mots ou aux indices que les mots ne désiraient pas révéler, mais à ce que je soupçonnais d'être au caché tout au fond de l'histoire, trop terrible ou trop merveilleux pour être regardé. Cette seconde façon de lire (...) je la découvris chez Lewis Carroll, chez Dante, chez Kipling, chez Borges." Justement, Borges, que Manguel rencontre à 16 ans dans la librairie où il travaille après l'école, à Buenos-Aires. Il deviendra son lecteur pendant deux ans. C'est Borges, aveugle, qui restait le maître du texte lu. Il faisait l'expérience de la découverte des livres dans la lecture à haute voix ou encore le fait de lire à haute voix des textes qu'il avait lu seul, modifiait ses lectures antérieures, amplifiait et imprégnait les souvenirs qu'il en avait et leur donnait un autre sens. Ces expériences de lecture ressemblaient à une sorte de captivité heureuse. Borges interrompait souvent son lecteur et "ses commentaires étaient d'une érudition immense quoique discrète, très drôles, parfois cruels, presque toujours indispensables. J'avais l'impression d'être l'unique possesseur d'une édition annotée avec soin, compilée exclusivement pour moi."

En 1966, quand le général Ongania prend le pouvoir en Argentine, Manguel découvre la censure et aussi que les lecteurs ne peuvent être que subversifs. Mais il ajoute aussitôt que les gouvernements totalitaires ne sont pas les seuls à craindre la lecture. "Presque partout, dit-il, la communauté des lecteurs a une réputation ambiguë qui vient de son autorité acquise et d'un pouvoir entr'aperçu. On devine dans la relation entre un lecteur et un livre quelque chose de sage et de profitable mais on la trouve aussi dédaigneusement élitiste et exclusive, peut-être parce que l'image d'un individu pelotonné dans un coin, oublieux en apparence des grondements du monde, suggère une intimité impénétrable, un oeil égoïste et une occupation singulière et cachottière."

Le temps et les circonstances font qu'Alberto Manguel a beaucoup voyagé. Il a vécu en Italie, en France, en Angleterre et à Tahiti avant de s'établir au Canada en 1988. Il est un éminent polyglotte et un traducteur de réputation internationale.

L'histoire de la lecture va de pair avec celle du livre et tout ce que couvre l'érudition de Manguel donne le vertige et crée une certaine exaltation chez son lecteur.

Découvrir, par exemple, les origines et les raisons de l'inexistence de la lecture silencieuse, comment elle est apparue pour devenir presque courante vers le

Xe siècle, elle qui nous paraît aujourd'hui si naturellement liée à la pratique de la lecture. Saint Augustin raconte dans ses Confessions comment, quelques années plutôt, il a été troublé, fasciné de voir Ambroise, moine évêque de Milan, lire en silence alors qu'il était entré dans sa cellule pour lui rendre visite. "Quand il lisait ses yeux parcouraient la page et son coeur examinait la signification, mais sa voix restait muette et sa langue immobile." Lire à haute voix était la norme depuis l'apparition de l'écrit. Augustin ne décrit rien d'autre, en cette fin de IVe siècle, que ce que nous faisons aujourd'hui encore; il décrit notre avenir de lecteur. Manguel explore ce qui faisait obstacle à la lecture silencieuse. Les rouleaux de papyrus ou de parchemin qui n'offraient au lecteur qu'une surface limitée "désavantage auquel nous sommes très sensibles aujourd'hui que nous sommes retournés à cette antique forme livresque sur les écrans de nos ordinateurs qui ne révèlent qu'une partie du texte à la fois tandis que nous le "déroulons" vers le haut ou vers le bas"; l'absence de ponctuation; de paragraphes; les lettres qui n'étaient pas toujours séparées en unités phonétiques, ou le nombre restreint d'exemplaires qui commandait la lecture à haute voix pour ceux qui n'avaient pas de livre. Jusqu'à une période avancée du moyen âge, les auteurs supposaient que leurs lecteurs verraient moins le texte qu'ils ne l'entendraient, et ils prononçaient leurs phrases à haute voix tout en les composant. La lecture était une forme de pensée. Les copistes en modifiant progressivement leurs textes ouvrent la voie à une autre forme de lecture. La lecture silencieuse introduit une relation illimitée avec le livre et les mots, autorise une communication sans témoin. Lire, penser, interpréter, discuter le texte, voire le mettre en cause devient possible. La contestation et le libre-arbitre, aussi.

Au milieu du VIIe siècle, le théologien Isidore de Séville était suffisamment coutumier de la lecture silencieuse pour faire la louange de cette méthode "permettant de lire sans effort, en réfléchissant à ce qu'on vient de lire, qui échappe dès lors moins facilement à la mémoire. (...) Les lettres ont le pouvoir de nous communiquer silencieusement les propos des absents.". Ce n'est pas seulement la lecture silencieuse qui étonnait saint Augustin mais aussi l'extraordinaire capacité de quelques hommes de son époque à mémoriser des textes. Tout le chapitre du Livre de mémoire raconte le rôle confié à la mémoire pour conserver ce qui est lu, ce qui en elle est prodigieux et ce qui la limite, les hommes sont mortels. Manguel raconte aussi le rôle de l'écriture pour seconder la mémoire et dont se méfie un roi d'Egypte qui la reçoit en cadeau du dieu Thôt: "Cette invention, en dispensant les hommes d'exercer leur mémoire, produira l'oubli dans l'âme de ceux qui auront acquis la connaissance: en tant que confiants dans l'écriture, ils chercheront au-dehors grâce à des caractères étrangers, non point au-dedans et grâce à eux-mêmes, le moyen de se ressouvenir, en conséquence ce n'est pas pour la mémoire mais pour la procédure du ressouvenir que tu as trouvé un remède." Pétrarque dans Mon secret s'imagine en dialogue avec Augustin qui lui conseille de prendre des notes alors qu'il se plaint que tous les sentiments que le livre lui inspire, disparaissent dès que celui-ci lui sort des mains. Pour Richard de Fournival, recteur de la cathédrale d'Amiens (vers 1250), c'est le livre et non le lecteur qui préserve et transmet le souvenir. Chacun doit compter sur le savoir accumulé par d'autres afin d'augmenter la richesse du sien.

Lire en silence évoque encore une certaine volupté que Manguel associe au lit: "L'expression désinvolte 'se mettre au lit avec un livre' m'a toujours paru chargée d'une sorte d'anticipation sensuelle." Il parle de Colette et de son lit moelleux où, enfant, elle lisait les Misérables et du radeau-lit de la fin de sa vie. Mais au-delà des anecdotes, il analyse les pratiques de lecture associées à la place qu'occupait le lit dans la maison, comment celle-ci était organisée et quand la chambre à coucher et devenue vraiment un espace privé. Il interroge des gravures anciennes, il fait un détour chez les Grecs, les Romains, chez les moines du XIIe siècle qui avaient froid dans leur cellule.

On aimerait encore raconter, raconter encore... par exemple ce qu'est devenu lire à haute voix après l'usage acquis de la lecture silencieuse. Ecouter lire dans les fabriques de cigares de La Havane ou de La Nouvelle-Orléans, lors des repas dans les monastères cisterciens ou quand l'historien Flavius Josèphe était lu d'un foyer à l'autre, comme les nouvelles du jour, dans la brumeuse Angleterre, par Tam Fleck, un "gamin futé".

La lecture est une activité qui ne peut avoir de fin, comme celle que faisaient les lettrés juifs au XVIe siècle dans les écoles ashkénases en France, en Pologne et dans les pays germaniques. C'est à cette tradition qu'appartenait Kafka. En lisant, le talmudiste faisait usage de quatre niveaux de

sens. Ces quatre niveaux étaient codifiés dans l'acronyme PaRDeS: Pshat ou sens littéral, simple, Remez ou signification limitée, Drash ou élaboration rationnelle et Sod ou signification mystique, occulte, secrète. Mais le mot Pardes n'est pas qu'un acronyme, en hébreu il veut dire verger et il prend ici un sens métaphorique, circularité des saisons, circularité de la lecture.

*Alberto Manguel: Une histoire de la lecture. Essai traduit de l'anglais par Christine Le Boeuf. Actes Sud, 1998. 428 pages.

Adresse: Josiane Cetlin, Rue de la Combe 7, CH 2054 Chézard-Saint-Martin.

Alexa Brum (Hrsg.)
KinderWelten. Ein jüdisches Lesebuch
240 Seiten, Verlag Roman Kovar, Eichenau 1996

"KinderWelten" ist nicht nur das erste jüdische Lesebuch für Kinder seit 1938 in Deutschland, es erinnert auch im Aufbau stark an seine Vorläufer aus den 30er Jahren. Angeregt vom Pädagogischen Zentrum der Zentralwohlfahrtstelle der Juden in Deutschland (ZWSt), mit einem Vorwort von Ignatz Bubis versehen und vorrangig gedacht für den Unterricht an jüdischen Grundschulen, will das Buch mit fast 30 Autoren und doppelt so vielen Texten jüdisches Leben vermitteln – an jüdische, aber auch nichtjüdische Kinder, an Eltern, Lehrer, Leser.

Wie in den alten "Jüdischen Kinderkalendern" finden die Kinder – nach Themenkreisen geordnet – Gedichte, Legenden, Erzählungen zu jüdischen Themen und Anleitungen: wie Hamantaschen gebacken, mit Tendln gespielt oder Purimmasken gebaut werden. Waren es damals Geschichten vom grossen und kleinen Meyer, die das Verhältnis von christlichen und jüdischen Schülern beschrieben, sind es heute die von Jossi und Hassan oder Jael und Anja, die von Freundschaften wie von Irritationen zwischen jüdischen und nichtjüdischen Kindern berichten.

Ein Kapitel befasst sich mit dem "Anderssein" – im Zentrum Kinder aus Israel, Deutschland und Russland, ihre Sicht und ihr Leben zwischen Chanukka und Weihnachten, koscherem Essen und Hot Dogs, jüdischen und nichtjüdischen Elternteilen, Heimat und Fremde. Im nächsten Teil werden jüdische Traditionen und Festtage thematisiert – in der Geschichte über den Obstbaum in der Wüste, über Davids Barmizwa oder ein imaginäres Schabbesgewürz, über das Mädchen, das sich ungefragt Baumaterial beim Nachbarn "ausleiht", weil es so gern eine Sukka haben möchte, oder in der jenes Mädchens, das am Sederabend den Auszug aus Ägypten nacherlebt. Das Buch schliesst mit einer Sammlung von Märchen, Legenden und ostjüdischen Schwänken, mit der alte Erzähltraditionen wiederbelebt werden; hier geht es um einen blinden Rabbi, den Propheten Elijahu und um die Taten der tölpelhaften Chelmer – in transkribiertem Jiddisch und gelungener deutscher Nachdichtung.

Ein kleiner Teil der Texte – wie der von den Mazzen, die nicht vom Himmel fallen – ist von Kindern geschrieben, entnommen der Anthologie "Ich bin, was ich bin, ein Jude. Jüdische Kinder in Deutschland erzählen", und einige der von "alten und neuen Erwachsenen" verfassten Geschichten sind mit Portraits ihrer Autoren ergänzt: Chaim Nachman, Bialik, Siegfrid Abeles, Uri Orlev, Mirjam Pressler oder Rivka Keren. Die Beiträge sind didaktisch aufbereitet, jedem Text sind Arbeitsvorschläge zum Weiterdenken, -spielen, -malen nachgestellt. Als sinnvoll erweisen sich auch die typographisch abgehobenen Erklärungen von hebräischen Begriffen und Fremdwörtern am Textrand, ergänzt noch durch ein Glossar am Ende des Buches. Etwas willkürlich und rätselhaft scheint allerdings, warum Wörter wie "notdürftig" der Erläuterung "ärmlich" oder "Vermögen" der Bemerkung "grössere Geldmenge" bedürfen, während beispielsweise "Moleküle", "Geckos" und "Samoware" unbehelligt bleiben und dafür der arme "Rabbiner" gleich sechsmal Erklärungen über sich ergehen lassen muss.

Die alten Lesebücher – "Nichts Jüdisches sei uns fremd" lautet noch das Credo in einem Kinderalmanach des Jahres 1936 – muteten ihren jungen Lesern freilich mehr zu, konnten ihnen mehr zumuten und mehr voraussetzen an Wissen und Substanz. Dort fanden sich ausgeklügelte Scherzfragen, Berichte vom Kinderdorf Ben Shemen, aus dem (damals) "heutigen Palästina" und über die Vertreibung aus Spanien, Artikel über Theodor Herzl, über jüdische Erfinder oder Sportler ("Theo Levy aus Hamburg, der türkische Meister im Kurzstreckenlauf"). Wo kämpfte Israel mit Amalek, und wer war der dritte Sohn Ahrons, wurde da gefragt, oder wieviele deutsche Juden am ersten Weltkrieg teilnahmen – Fragen, die kaum ein jüdisches Kind heute mehr beantworten kann, oder die noch einen anderen historischen Hintergrund hatten, den des jüdischen Lebens in Deutschland vor der Schoa. Ein wenig mehr Geschichte und "kulturelle Realität" hätten auch diesem jü-

dischen Lesebuch gutgetan.

Zusammengenommen spiegelt das Buch nicht nur die derzeitige Situation jüdischer Kinder in diesem Land wieder – sich definieren, einen Platz finden, jüdische Inhalte und Traditionen (neu) erlernen zu müssen, zu können, zu wollen – sondern auch den Stand der jüdischen Kinderliteratur: geeignete kürzere Texte sind in den letzten Jahren offenbar nur wenige entstanden. Das Buch besteht zu einem guten Teil aus Kurzfassungen oder Auszügen bereits erschienener Kinderbücher, israelischen Beiträgen und "Klassikern" von Isaac B. Singer bis Bella Chagall (was nicht von Nachteil ist). In einigen neueren Texten findet sich ausser den Vornamen der Protagonisten wenig Jüdisches, und nicht jeder Beitrag folgt dem Anspruch des vorangestellten Mottos "Unsere Kinder sollen laufen lernen", will sagen: Unsere Kinder sind nicht ganz so unbedarft, wie unterstellt wird, wenn etwas zu bemüht oder aus vermeintlich kindlicher Sicht eher unter- als überfordernd erzählt wird.

Durchweg eine Augenweide sind die Illustrationen von Ami Blumenthal, der genug Kind geblieben ist, um intuitiv und unbelastet mit Formen, Farben und Techniken zu spielen, beginnend bei der bunten figurativen Gestaltung der Buchstaben des hebräischen Alphabets, die den Leser durch das gesamte Buch begleiten, bis hin zu witzigen, phantasievollen Bebilderungen jedes einzelnen Textes. Alles in allem: ein erfreulicher Anfang, ein erster Schritt beim "Laufenlernen" – dem hoffentlich bald weitere folgen – und eine Investition, die sich für Kinder und Eltern lohnen sollte.

Judith Kessler (Quelle: Allgemeine Jüdische Wochenzeitung, Bonn)

Heidy Margrit Müller (Hrsg.)
Dichterische Freiheit und pädagogische Utopie.
Studien zur schweizerischen Jugendliteratur
Peter Lang Verlag, Bern 1998.
284 Seiten. Fr. 55.—

Jugendliteraturforschung ist in der Schweizer Universitätslandschaft nicht gerade ein verwöhntes Kind. Zumal die Geschichte der Deutschschweizer Jugendliteratur ist längst nicht hinreichend untersucht, geschweige denn geschrieben. Der vorliegende Sammelband, der auf eine Veranstaltung am Deutschen Seminar der Universität Basel zurückgeht, ist also, mit den Worten der Herausgeberin Heidy Margrit Müller, in der Tat ein Glücksfall. Der Buchtitel "Dichterische Freiheit und pädagogische Utopie" verrät etwas vom moralischen Zaumzeug, das den jugendliterarischen Pegasus in der Schweiz streng zügelt. "Ein Zaun aus Kontrollen inhaltlicher Art und lesepädagogischen Ueberlegungen", so Verena Rutschmann in ihrem Beitrag über die Deutschschweizer Kinderbuchproduktion im 19. Jahrhundert, grenzt diese "gegen die 'hohe' Literatur, die Kunst, die Wissenschaft ab". Damit richtet sie sich implizit auch gegen den Modernisierungsprozess, dem sie anderseits als Instrument der Alphabetisierung doch die Existenz verdankt und den pädagogischen Impetus schuldet. Rutschmann zeigt, wie sich die Verlagserzeugnisse und das vertriebsmässige Umfeld von drei konfessionell und weltanschaulich diametral gegensätzlichen Verlagen (Benziger in Einsiedeln, Sauerländer in Aarau und der reformiert-neupietistische Basler Verlag Spittler) bei aller Verschiedenheit der Botschaften letztlich gleichen. – Weitere Beiträge führen an historischen und zeitgenössischen Beispielen auch unterschiedliche Forschungszugänge vor, von der Rezeptionsforschung (zu Olga Meyers Anneli-Romanen) über die Untersuchung interregionaler Wechselbeziehungen (anhand französischer Fortsetzungen zu Spyris Heidi) bis zu Untersuchungen von Gegenwartsliteratur mittels Textanalyse, Interview und anhand von aktuellen Themen wie dem Umgang mit dem Fremden. Der Beitrag der Herausgeberin am Schluss des Bandes geht (erstmals) der Darstellung des Judentums in der Deutschschweizer Jugendliteratur nach. Die Befunde, die Heidy Margrit Müller vorlegt, sind sprechend. Einerseits kam während der Nazizeit für keine der hier lebenden Jugendbuchschaffenden rassistische Hetze in Frage. Anderseits finden sich im 18. und 19. Jahrhundert offen antisemitische Denkmuster, wie sie beispielsweise eine ABC-Geschichte des Aufklärers Pestalozzi im "Brustton ungebrochener Ueberzeugung" vertritt. Im Lauf der Zeit verändert sich die Sicht auf das Judentum und die Darstellung jüdischer Protagonisten, doch ein innerer "Zaun aus Kontrollen" scheint immer wieder, selbst in stark anteilnehmenden Büchern, das Jüdische zum letztlich distanzierenden Klischee zu verformen. – Hier, wie in den anderen Beiträgen, erweist sich die Kinderliteratur als mentalitätsgeschichtlich höchst aussagekräftige Quelle.

Anna Katharina Ulrich

Schreiben und Illustrieren für Kinder/ Écrire et illustrer pour enfants.
Das aktuelle Kinderbuchschaffen in der Schweiz/ Qui fait quoi en Suisse?
Hrsg. von Verena Rutschmann unter Mitarbeit von Laurence Junier und Antonella Castelli. Ca. 200 S., mit zahlreichen Schwarzweiss-Illustrationen, Fotos und Farbillustrationen. Fr. 48.–. Chronos Verlag, Zürich 1998.

Wer immer sich mit aktuellen Schweizer Kinderbüchern umgibt und auseinandersetzt – Lesefans jeden Alters, aufsatzschreibende Schulkinder und ihre Eltern, Lehrerinnen oder Lehrer, in Bibliotheken, Verlagen, Buchhandlungen oder Medien Tätige – hat lange auf ein fundiertes Nachschlagewerk warten müssen. Nun ist es da. Das Schweizerische Jugendbuch-Institut dokumentiert im vorliegenden Werkstattbuch, wer in der aktuellen Kinderliteraturszene der Schweiz Kinder- und Jugendbücher schreibt oder illustriert. Rund 190 Personen aus der ganzen Schweiz, je zur Hälfte als AutorInnen und als IllustratorInnen tätig, werden mit einer kurzen Biographie in ihrer Muttersprache und der vollständigen Bibliographie ihrer Werke für Kinder und Jugendliche vorgestellt. Illustrationen und kurze Äusserungen zum Schreiben für Kinder lassen Tendenzen und individuelle Interessen anschaulich werden. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Werken erlauben zudem Artikel oder Ausschnitte aus Artikeln, die – in Periodika erschienen – nur noch schwer zugänglich waren und hier wieder veröffentlicht werden.

Die vorliegende Dokumentation öffnet den Zugang zu einer lebendigen, phantasievollen Kinderliteraturszene, in der diejenigen, die in der Schweiz Kinder- und Jugendbücher machen, mit ihrem Publikum und miteinander diskutieren. Sie bietet eine Grundlage für jede Art von Lese- und Buchförderung und hilft, ein breites Publikum auf ihre Vielfalt aufmerksam zu machen.
Quelle: Schweizerisches Jugendbuch-Institut

Questions d'étique et littérature pour la jeunesse
Actes des 10es Journées d'Arole, Septembre 1997. Sous la direction de Josiane Cetlin en collaboration avec Sylvie Neeman-Romanesco. AROLE, Lausanne 1998

Tous les 2 ans, l'association AROLE (Association Romande de Littérature pour l'Enfance et la jeunesse) organise un colloque. Cette année, l'association a décidé d'en publier les actes. Le thème "Questions d'étique et littérature pour la jeunesse" nous a permis de nous interroger sur les rapports que certains livres pour la jeunesse entretiennent avec la société d'aujourd'hui et sur les valeurs qu'ils véhiculent (dans une perspective sociologique, psychanalytique, philosophique ou textuelle). Ces actes réunissent l'ensemble des conférences présentées par le professeur Eric Fuchs (théologie et étique, Genève), le professeur Jean-Louis Fabiani (directeur de l'EHESS, Marseille), Anne Bolin (psychanalyste, Paris), Joëlle Turin (spécialiste de littérature pour adolescents, Paris), Ruth Stegassy (journaliste Radio France Culture, Paris) et Michel Cornu (professeur de philosophie, Lausanne).
Prix de la publication: Frs.- 18.– (+ Frs. 2.50 pour les frais d'envoi). Commandes: Association AROLE, c/o Bibliothèque pour tous, Case postale, CH-1000 Lausanne 4.

Kinder- und Jugendliteraturforschung 1996/1997
Jahrbuch mit einer Gesamtbibliographie der im Vorjahr erschienenen Fachliteratur. Hrsg. von Hans-Heino Ewers, Ulrich Nassen, Karin Richter und Rüdiger Steinlein. J.B. Metzler, Stuttgart. 246 S., Fr. 71.–. Bezug zur Fortsetzung möglich.

Das für den Interessebereich Lesen/Leseforschung unentbehrliche Jahrbuch bietet neben aktuellen Forschungsberichten, Originalbeiträgen und einem Rezensionsteil ein nach Forschungsschwerpunkten gegliedertes Gesamtverzeichnis der im Vorjahr erschienenen Fachliteratur zur Kinder- und Jugendliteratur, zur literarischen Sozialisation und zur Leseforschung (im 1997 erschienenen Jahrbuch rund 1600 Titel). Den Bezügern des Jahrbuches stehen die Literaturverzeichnisse aller bisher erschienenen Jahrbuchfolgen auch als Datenbank zur Verfügung. Das Jahrbuch 1997/1998 erscheint im Oktober.
Anna Katharina Ulrich

Swiss Picture Books
Selected and commented by Martin Kaiser. Buchantiquariat am Rhein, Basel 1998. 112 S., zahlreiche farbige Abbildungen. Fr. 20.–.

Die kleine Publikation besticht durch eine grosse Zahl farbiger Illustrationen, die die Schweizer Bilderbuchkunst vom Biedermeier bis zur Gegenwart in erstaunlicher Originalität zeigen. Dem Büchlein liegt die Privatsammlung des Basler Kinderbuchsammlers Martin Kaiser zugrunde. Seine Kommentare zu den ausgewählten Epochen und Themenkreisen (darunter verblüffend ergiebig der Schwerpunkt

"Auto") und zu den einzelnen Titeln ergeben interessante zeitgeschichtliche highlights.

Das nur in englisch erschienene Bändchen ist erhältlich beim Buchantiquariat "Am Rhein", Kartausgasse 1, CH-4005 Basel, Tel. 061 683 18 41.

Anna Katharina Ulrich

Lesen im Wandel
Probleme der literarischen Sozialisation heute

Hrsg. von Christine Garbe, Werner Graf, Cornelia Rosebrock, Erich Schön. 190 Seiten, DM 27.50. Band 2 der Schriftenreihe DidaktikDiskurse, Universität Lüneburg 1998

Mit Beiträgen von Christine Garbe, Cornelia Rosebrock/Norbert Groeben, Heinz Bonfadelli, Erich Schön, Petra Wieler, Werner Graf, Bettina Hurrelmann, Gerhard Haas, Hartmut Eggert, Michael Kämper-van den Boogaart.

Bezug über den Buchhandel oder Universität Lüneburg, Fach Deutsche Sprache und Literatur, DidaktikDiskurse, Scharnhorststr. 1, D 21391 Lüneburg, Fax 04131 782625. e-mail holle@uni-lieneburg.de

Anzeigen, Termine

"Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster der Schriftlichkeit"

Öffentlicher Vortrag von PD Dr. Peter Sieber, veranstaltet vom Leseforum Schweiz am 26. Oktober 1998, 18.15 Uhr im Schweizerischen Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich

Kommunikationsverlust im Informationszeitalter

Tagung im Rahmen des österreichischen EU-Vorsitzes, 26.–28. November 1998. Die Tagung der österreichischen Akademie der Wissenschaften geht der Frage nach, wie "Literalität" heute aussehen muss, wie sich das "kritische Lesen" und ein konstruktiver Umgang mit den Medien lernen lassen, und wie möglichst alle Bürgerinnen und Bürger an dieser Informationsgesellschaft teilhaben können. Kongresssprachen sind Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Informationen: Lieselotte Martin, Institut für Sprachwissenschaft der Universität A-1090 Wien, Berggasse 11, Tel. ++43 1 310 38 86/39. Fax ++43 1 315 53 47. e-mail lilo@ling.univie.ac.at

Symposium "Kinderbuchillustration: Traditionen – Innovationen – Grenzen"

Vom 5.–7. November 1998 findet in Wien als Fortsetzung der Tagungen in Zürich 1996, "Wahrnehmung von Bildern in Büchern", und in Oldenburg 1997, "Experiment Bilderbuch", ein Symposium statt. Zur Debatte stehen Grundfragen der Illustrationskunst für Kinder und Jugendliche im Spannungsbogen von Dienstleistung und Kunst. Dabei soll der Zukunftsperspektive im Einflussbereich der neuen Medien Raum gewidmet werden. Die in den vorangehenden Tagungen angesprochenen Themen der Innovation und der Rezeption sollen weiterbehandelt werden. Die Seminargebühr beträgt Schilling 600.– einschliesslich Verpflegung am Tagungsort, Seminarzentrum Hotel Am Spiegeln, Johann Hörbiger-Gasse, A-1230 Wien. Im Seminarzentrum selbst gibt es nur wenige Unterkunftsmöglichkeiten (über Tel. +43-1-889 309 3). Für Hotelreservierungen in Wien haben die Teilnehmenden selbst zu sorgen. Anmeldung und Auskunft: Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur, Bräunerstrasse 3/8, A 1010 Wien, Tel. +43 1 51 552 3784, Fax +43 1 51 552 3787, e-mail: stube@ed-wien.or.at

Journées d'AROLE 1999
Les 11es Journées d'AROLE auxquelles devraient participer les sections d'IRA francophones de France, de Belgique francophone, de Luxembourg et de Suisse (Forum suisse sur la lecture/Leseforum Schweiz) auront lieu du vendredi 24 au samedi 25 septembre 1999 à Crêt-Bérard (VD). Elles porteront sur le lecteur, notamment sur les comportements et les modes de lecture face à l'offre actuelle de multiples supports, imprimés et électroniques. Informations: Denise von Stockar-Bridel, Crêt-de-Plan 39, CH-1095 Lutry, tél. 021 791 14 06

11th European Conference on Reading
1.-4. August 1999, Stavanger College, Stavanger, Norway. Alle zwei Jahre organisiert das International Development in Europe Committee der International Reading Association (IRA) die European Conference on Reading. Der nächste Kongress steht unter dem Motto "Literacy – Challenge for the new millennium". Auf dem Programm stehen Referate, Workshops und Poster-Sessions, unter anderem zu Fragen der Lesedidaktik, Leseförderung, Lehrerausbildung, Zweisprachigkeit, Alphabetisierung Erwachsener, Leseforschung. Kongresssprache ist Englisch. Für Referate sind alle europäischen Sprachen zugelassen, jedoch ist keine Simultanübersetzung vorgesehen. Kongressbüro: Ms Marit H. Olsen, Stavanger College, OP. O. Box. 2557 Ullandhaug, N-4004 Stavanger, Norway. Tel. +47 51833045. Fax +47 51831050. E-mail: marit.h.olsen@adm.his.no

Lehrveranstaltungen

Der "gemeine Mann" und die Welt der Bücher um 1800.
Vorlesung mit Übungen im WS 98/99 von Dr. Reinhart Siegert am Volkskundlichen Seminar, Abteilung Europäische Volksliteratur, der Universität Zürich, Zeltweg 67, 3. Stock, CH-8032 Zürich (14 tägl. Montag, 14-16 Uhr; Beginn am 19. Okt.). Die Vorlesung will einerseits die Voraussetzungen für die Teilhabe des "gemeinen Mannes" an einem durch Bücher geprägten und veränderten Weltbild beleuchten: seine Lesefähigkeit, -interessen und -gewohnheiten; sie will andererseits ein Bild zu gewinnen suchen vom Ausmass seiner tatsächlichen Teilhabe am "Zeitgeist".

Figuren des Lesens im Text
Komparatistik-Seminar im WS 98/99 von Prof. Dr. Peter Fröhlicher an der Universität Zürich, Plattenstr. 43, CH-8032 Zürich (Donnerstag, 16-18 Uhr). Im Rahmen dieses Seminars soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise literarische Texte ihre eigene Lesbarkeit thematisieren.

"Wildes" Lesen – kontrollierte Lektüre
Proseminar im WS 98/99 von Prof. Dr. M. Böhler am Deutschen Seminar der Universität Zürich, Schönberggasse 9, CH-8001 Zürich (Mittwoch, 14-16 Uhr).

Schulisches Lesen und Schreiben im multimedialen Umfeld.
Seminar im WS 98/99 von Prof. Dr. Horst Sitta und PD. Dr. Peter Sieber am Deutschen Seminar der Universität Zürich, Schönberggasse 9, CH-8001 Zürich (Donnerstag, 10-12 Uhr).

Leseforum Schweiz – Forum suisse sur la lecture

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 interessiert sind. Durch Veranstaltungen und mit der Herausgabe des jährlich erscheinenden Bulletins sucht es die oft weit auseinanderliegenden Forschungs- und Praxisgebiete im Zusammenhang mit Lesen und Literalität 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. Als Schweizer Sektion der International Reading Association (IRA) gewährleistet es Verbindungen mit der europäischen und der internationalen Szene.

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

Le Forum suisse sur la lecture est une plate-forme interdisciplinaire qui relie les personnes et les institutions que les réflexions sur la lecture, l'alphabétisation, la promotion et la littéralité intéressent. Par l'organisation de manifestations et par la publication de son bulletin annuel, cette association se propose de lier les différents pôles d'intérêt relatifs à la recherche et à la pratique dans le vaste domaine de la lecture. Dans le cadre suisse, elle s'emploie à créer des contacts interrégionaux; sur le plan international elle entretient et stimule les échanges d'informations avec les pays limitrophes. En tant que section suisse de l'International Reading Association (IRA) elle assure des liens avec les activités européennes et internationales dans le domaine de la lecture.

Toute personne et toute institution intéressées par ces questions peuvent y adhérer.

Vorstand/Comité: Andrea Bertschi-Kaufmann (Präsidentin / présidente), Heinz Bonfadelli, Martha Böni, Rudolf Groner, Peter Gyr, Barbara Helbling, Alfred Messerli, Philipp Notter, Marco Rüegg, Verena Rutschmann, Denise von Stockar, François Stoll, Rosmarie Tschirky, Anna Katharina Ulrich, Hanspeter Züst

Mitgliederbeiträge/Cotisations annuelles: Einzelmitglieder/ membres individuels Fr. 50.-;
Studierende, Personen in Ausbildung/Étudiants, personnes en formation Fr. 25.-;
Institutionen/Institutions Fr. 200.-

Adressen/Adresses: Leseforum Schweiz c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44, Fax 01 261 91 45, E-mail sji@active.ch

Forum suisse sur la lecture c/o Institut suisse de littérature pour la jeunesse, Antenne romande, Crêt-de-Plan 39, CH-1095 Lutry, tél. 021 791 14 06, fax 021 791 70 88

Bulletin 7/1998, Leseforum Schweiz / Forum suisse sur la lecture (Sektion IRA). Sekretariat c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH - 8032 Zürich, Tel. 01 - 261 90 44, Fax 01 - 261 91 45. E-mail sji@active.ch

Secrétariat romand c/o Institut suisse de littérature pour la jeunesse, Antenne romande, Crêt-de-Plan 39, CH-1095 Lutry, tél. 021 791 14 06, fax 021 791 70 88