Editorial

Als 1992 das erste Bulletin des «Leseforum» erschien, konnten wir kaum hoffen, dass es ein Jahrzehnt überleben würde und nun in seinem zwölften Jahr mit einer Reihe regelmässiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und einem respektablen Publikum rechnen kann. Das ist erfreulich, zeugt jedoch auch von der andauernden und zunehmenden Sorge um die Lesefähigkeiten der jungen Generation, die in unserer multimedialen Welt in besonderem Masse auf eine differenzierte Lesefähigkeit angewiesen ist.

Die Schwerpunktthemen für das Bulletin 2003 haben sich ohne unser Zutun aus der aktuellen Situation herauskristallisiert und stehen über die Sprachregionen der Schweiz hinweg auch in den Nachbarländern zur Diskussion: Beat Suter und Heinz Moser beobachten kritisch und sachkundig die Multimedia-Angebote für Kinder, während Andrea Bertschi-Kaufmann den aufschlussreichen Bericht zum Forschungsprojekt «Literalität im medialen Umfeld» vorlegt. Daneben zeigt die Studie von Esther Berner, Georg Bürchler und Martin Gehrig, dass schon 1771 die Zürcher Regierung die Lesefähigkeit der Schüler in ihrem ganzen Herrschaftsgebiet testen liess, weil Lesen mündig macht – damals wie heute: Anna Katharina Ulrichs Beitrag «Lesen und Gesellschaft» ist das moderne Gegenstück zum historischen Beitrag.

Regula Würgler-Zweifels Rückblick auf 30 Jahre Aufbautätigkeit in der Gemeindebibliothek Pfäffikon bringt die historische Perspektive in das Thema «Leseförderung» ein, zu dem Alfred Béguin, Ruth Fassbind und Jutta Kleedorfer aktuelle Projekte vorstellen, während Helene Schär und Res Leuschner die Leseprobleme fremdsprachiger Kinder ansprechen. Dieter Isler behandelt die Anforderungen, die Dyslexie als besonderes Leseproblem an die Schule stellt. Den komplizierten Weg von der Umsetzung des Schriftbilds in Laute, Wörter und Sätze bis zur sinnerfüllten Sprache zeigt Anna Katharina Ulrich – gleichsam im unerwartet sich ergebenden Dialog mit Pankraz Blesi, der verschiedene Formen des «Vorlesens» thematisiert. –
Die Redaktion wünscht Ihnen viel Lese-Vergnügen.

Cette année encore, nous sommes heureux de pouvoir vous proposer une palette riche et variée d'articles, en français et en allemand, évoquant les aspects les plus divers du phénomène «lire».

Plusieurs articles dans la partie francophone exposent le défi que représente – à présent plus que jamais – l'apprentissage de la lecture : l'importance d'un éveil précoce d'une part, et les origines des échecs, ainsi que les possibilités d'y remédier d'autre part.

Nous aimerions surtout vous faire observer l'article de Martine Chavaz, qui décrit dans «Naissance d'un réseau de prévention de l'illettrisme à Neuchâtel» l'action remarquable du Groupe PIP (comme Prévention de l'Illettrisme au Préscolaire), réseau informel regroupant aujourd'hui 13 personnes issues de milieux professionnels divers, qui mettent en commun leurs connaissances et leurs expériences dans un seul et même but : partager, avec des enfants aussi bien qu'avec des adultes, des animations-lectures centrées sur la découverte du plaisir.

Wirthner et Soussi analysent dans «Les compétences des élèves en littératie» la nature très complexe des problèmes rencontrés par de nombreux élèves suisses évalués dans le cadre de l'enquête PISA; Béguin, enfin, fait dans «Et si des projets de lecture développaient le plaisir de lire ?» le rapport minutieux d'une expérience positive qu'ont vécue des élèves de fin de scolarité éprouvant des difficultés en lecture, en préparant eux-mêmes – non sans efforts ! – une histoire à lire à des enfants plus jeunes. Et d'un intérêt particulier sont, comme d'ailleurs chaque année, les publications françaises consacrées à des thèmes spécifiques de la lecture qu'Anne-Marie Chartier, historienne renommée de la lecture, présente et discute pour nos lecteurs.

Dans l'impossibilité de mentionner toutes les contributions proposées, nous constatons avec satisfaction que le présent bulletin, particulièrement riche, témoigne de la complexité du thème qui nous intéresse, et de la diversité des regards qu'on peut lui porter.

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

Forschung
Recherches

Martin Sassenroth; Albin Niedermann

Lesestufen – ein neues Verfahren zur Bestimmung und Begleitung der Leseentwicklung

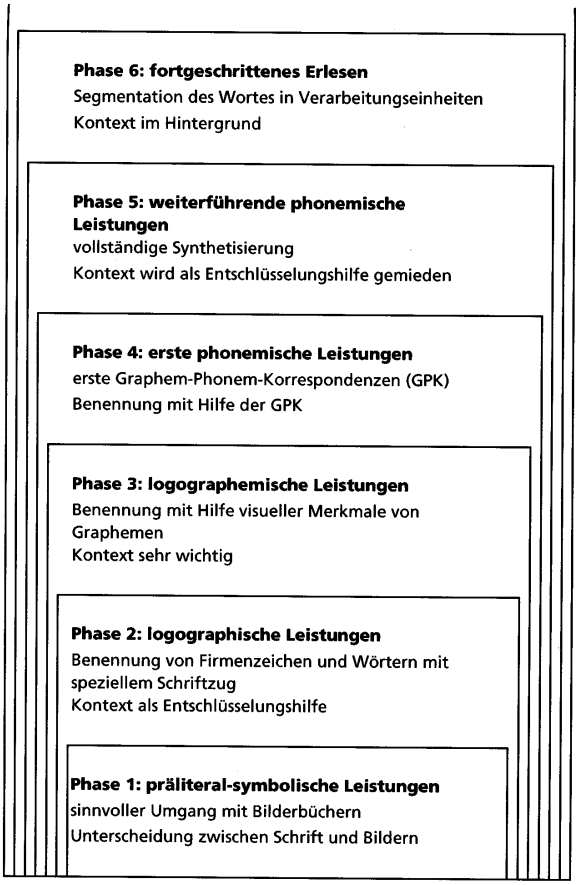
Wenn man sich mit der Leseförderung von Kindern befasst, muss auf folgende Fragen eine Antwort gefunden werden:
- Wie nähern sich die Kinder dem Lesen an?
- Gibt es verschiedene Phasen, die alle Kinder im Leseerwerb durchlaufen?
- Wenn ja: um welche Phasen handelt es sich dabei?

Falls qualitativ unterschiedliche Phasen benannt werden können, die alle Kinder durchlaufen, ist ein Vergleichsrahmen geschaffen, in den die Leistungen des einzelnen Kindes eingeordnet werden können. Dies soll weniger geschehen, um die Kinder untereinander zu vergleichen, sondern es geht vielmehr darum, das einzelne Kind besser einstufen zu können, um ihm anschliessend bessere Hilfestellungen zu geben, den nächsten Schritt in der Leseentwicklung zu unternehmen.

Wir haben uns gefragt, wie man die Leseentwicklung der einzelnen Kinder besser erfassen und begleiten kann. Es geht also um die Entwicklung eines diagnostischen Instrumentariums zur frühen Erfassung von Leseleistungen. Bevor man sich aber an die Entwicklung eines Instrumentariums begeben kann, müssen die theoretischen Grundlagen zur Leseentwicklung geklärt werden.

Theoretische Grundlagen der Leseentwicklung

Wir haben in Anlehnung an Günther (1989), Scheerer-Neumann (1995) und Brügelmann (1984) nachstehendes Modell zur Leseentwicklung von normal entwickelten Kindern als Basis für unsere Untersuchungen verwendet. Danach lassen sich sieben Phasen unterscheiden, die aufeinander aufbauen. Die jeweils nächsthöhere Phase schliesst die bereits erworbenen Kompetenzen mit ein. Jede Phase zeichnet sich durch bestimmte Strategien aus, die die Kinder anwenden, um den Geheimnissen unserer Schrift auf die Spur zu kommen.



Phasenmodell zur Leseentwicklung nach Scheerer-Neumann

Ein normalentwickeltes Kind durchläuft diese Stufen relativ problemlos. Bei einer auffällig verlaufenden Entwicklung eines Kindes rücken vor allem die Übergänge von einer Entwicklungsstufe zur nächsthöheren in den Blickpunkt der Betrachtung. Diese sind als kritische Phasen anzusehen, da sie häufig mit einem Strategiewechsel zusammenfallen. Bei jedem Strategiewechsel muss das Kind sein Wissen über das Lesen durch neue Hypothesen umstellen und neu strukturieren. Bleibt ein Kind bei einer Strategie haften, lassen sich Hypothesen darüber aufstellen, warum es seine Vorgehensweise zur Entschlüsselung der Schriftsprache nicht verbessert.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, detailliert auf mögliche Ursachen gestörter Leseentwicklung einzugehen. Es sei nur soviel festgehalten, dass vor allem in den Phasen 1–4, aber auch in der 6. Phase die visuelle bzw. in den frühen Phasen die visuell-räum-

liche Wahrnehmung eine grosse Rolle spielt.

Hier ist weniger an die althergebrachten Teilleistungskonzepte zu denken, sondern eher zu berücksichtigen, welchen Einfluss Schwierigkeiten in der Wahrnehmung z.B. auf die in den ersten Phasen zum Lesen notwendige Symbolbildung haben könnten (vgl. Zollinger 1989).

Während der Phasen 4-6 stehen grundsätzlich eher auditive Wahrnehmungsleistungen und Durchgliederungsfähigkeiten im Sinne von notwendig herauszubildenen Segmentationsfähigkeiten (Phonologische Bewusstheit) im Vordergrund, wobei natürlich klar ist, dass beim Lesen (auch) visuell besagte Segmentationen vorgenommen werden müssen.

Das Konzept der Phonologischen Bewusstheit ist stark mit zunehmenden Abstraktionsleistungen des Kindes verknüpft. Es sind dementsprechend noch weitere Faktoren, wie z.B. die kognitiven, massgebend.

Es sei in diesem Zusammenhang besonders daran erinnert, dass viele Vertreter und Vertreterinnen der modernen Schriftspracherwerbsforschung den Schriftspracherwerb vornehmlich als Zunahme der Denkentwicklung begreifen. Das Kind stellt aktiv Vermutungen an, wie die gesprochene Sprache mit der geschriebenen zusammenhängt, nach welchen Prinzipien sie organisiert sind etc.. Die Aufgabe der Begleitpersonen ist es, die zur Zeit aktuellen Hypothesen des Kindes zu erfassen, das schon korrekt Vermutete zu bestätigen und anschliessend die noch nicht zutreffenden Hypothesen des Kindes sukzessive in Richtung unserer Schriftsprache zu modifizieren (vgl. Sassenroth 1998).

Lesestufen mit Bilderbuch «Dani hat Geburtstag» – ein Verfahren zur Einschätzung von frühen Leseleistungen

Zielsetzungen

Unser Projekt zur Erfassung von Leseleistungen umfasste folgende Zielsetzungen:

- Wir wollten ein Verfahren entwickeln, womit man sich sehr schnell einen Überblick verschaffen kann, in welcher Phase der Leseentwicklung sich ein Kind befindet
- Wir wollten das Verfahren im besten förderdiagnostischen Sinn so gestalten, dass die Förderperson nur derartige Informationen erhebt und erhält, welche sie auch zur Planung und Durchführung der Förderung benötigt
- Wir wollten das Verfahren so ansprechend gestalten, dass sich die Kinder nicht abgetestet fühlen müssen und Spass bei der Sache haben.

Aufbau und Durchführung

Grundsätzlich besteht das Instrument Lesestufen aus zwei Teilen: einerseits dem Bilderbuch, andererseits dem Kommentar mit dem erforderlichen Auswertungsbogen.

Dem Kind wird das ansprechende Bilderbuch vorgelegt. Inhaltlich handelt es sich um unseren «Titelhelden» Dani, der Geburtstag hat und Freunde zu einer Party einlädt. Lena wird auch eingeladen und kauft Dani zum Geburtstag ein Spielzeugauto. Die Kinder feiern zusammen. Am Abend kommt noch Tante Alexandra zu Besuch, die Dani einen Brief bringt. Ihr Geschenk ist in Form eines Rätsels im Brief verschlüsselt.

Jede Seite dieses Bilderbuchs ist phasenspezifisch (s. Stufenmodell) aufgebaut. Es gibt zu jeder Seite Leitfragen, anhand derer die durchführende Person in der Auswertung die jeweils aktuelle(n) Phase(n) bestimmen kann. Der Inhalt des Buches ist mit kleinen Hilfestellungen der durchführenden Person auch für nichtlesende Kinder verstehbar.

Die Durchführung erfolgt mittels eines Gesprächs mit dem jeweiligen Kind über das Bilderbuch. Dieses Gespräch kann mit Tonband oder Video aufgezeichnet werden, um anschliessend die Auswertung in Ruhe vornehmen zu können. Allerdings ist die reine Bestimmung der Phase auch ohne Mitschnitt problemlos möglich.

Das Kind wird nun dazu animiert, sich eigenständig das Buch anzusehen und zu kommentieren. Aufgrund der Antworten des Kindes auf die phasenspezifischen Leitfragen können die Leistungen rasch eingeordnet werden. Sei es, dass ein Kind mit dem Bilderbuch «nur» hantiert und vielleicht einzelne Bilder kommentiert, dem Geschriebenen aber keinerlei Bedeutung zumisst (Phase 1). Sei es, dass es einzelne Embleme schon «erliest» (Phase 2), sei es, dass es schon logographemisch «liest» (Phase 3), sei es, dass schon erste Graphem-Phonemkorrespondenzen vorhanden sind (Phase 4).

Ferner lassen sich auch die höherentwickelten Stufen problemlos an unseren Zielwörtern oder -Phrasen erheben. So bekommt man schnell Hinweise, ob ein Kind die Phase 5 erreicht hat, weil es schon längere Wörter synthetisieren kann. Ferner ist auch die Segmentationsart und -technik (Phase 6) erkennbar. Die Feststellung der Phase 7 bedarf keinerlei Anstrengung seitens des Beobachters. Diese Kinder lesen schon mit automatisierten Strategien und orientieren sich völlig am Inhalt des Textes. Die formaltechnische Seite des Lesens rückt hier in den Hintergrund.

Schlussbemerkungen

Wir hoffen, mit diesem Beobachtungsinstrumentarium ein geeignetes Verfahren entwickelt zu haben, das den PraktikerInnen hilft, einerseits besser zu erkennen, wo die einzelnen Kinder im Leseerwerb stehen und andererseits die Kinder in ihrem individuellen Leseerwerb besser zu begleiten, um ihnen die Anregungen zu geben, die sie zur Verbesserung ihrer Leseleistungen benötigen. In unserer Erprobungsphase an verschiedenen Stichproben (Kindergartenkinder, Unterstufenkinder, Lern- und Geistigbehinderte) haben wir sehr gute Erfahrungen sammeln können. Den durchführenden Fachpersonen wurde anhand des Verfahrens schnell deutlich, in welcher Stufe der Leseentwicklung sich die Kinder befanden. Darüber hinaus hat den Kindern das Bilderbuch noch Freude bereitet (vgl. Niedermann & Sassenroth 1999; Niedermann & Sassenroth 2002).

Literatur

Brügelmann, H.: Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht in Schreiben und Lesen. Konstanz, 1984, 44–50.

Günther, K.-B.: Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, 1989.

Niedermann, A.; Sassenroth, M.: Entwicklung eines Diagnostikums zur Einschätzung von frühen Leseleistungen und erste Untersuchungen bei geistigbehinderten Kindern. In: ALG (Bulletin Arbeitsgemeinschaft Lehrer/Innen für Geistigbehinderte) Heft Nr. 82, 3/1999, 15–23.

Sassenroth, M.: Schriftspracherwerb – Entwicklung, Diagnostik und Förderung. Bern, 1998

Scheerer-Neumann, G.: Wortspezifisch: ja – Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Balhorn, H.: Brügelmann, H. (Hg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Lengwil am Bodensee, 1995, 149–173.

Zollinger, B.: Auswirkungen visuell-räumlicher Wahrnehmungsstörungen auf die Sprachentwicklung. In: der kinderarzt 20/1989, 10, 1387–1390.

Bibliografische Angabe zum vorgestellten Diagnostikhilfsmittel

Niedermann, A.; Sassenroth, M.: Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Zug: Klett 2002, ISBN 3-264-83414-6; Fr. 54.–.

Prof. Dr. Albin Niedermann, Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut, Leiter der Abteilung Schulische Heilpädagogik, Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH-1700 Freiburg; E-Mail: albin.niedermann@unifr.ch

Dr. phil. Martin Sassenroth, Ryf 93, CH-3280 Murten; E-Mail m.sassenroth@bluewin.ch

Anne Soussi et Martine Wirthner

PISA : les compétences des élèves en littératie

Résumé : La compréhension de la lecture fait partie des domaines évalués par l'enquête PISA. La Suisse est l'un des 32 pays concernés par cette enquête, commencée en 2000. Les résultats obtenus par un échantillon d'élèves de 9e année scolaire de Suisse romande montrent qu'il reste un pourcentage relativement important d'élèves qui ont un faible niveau de compréhension de lecture. De nombreuses variables entrent en compte dans les raisons de ces difficultés. L'examen des items permet de mieux appréhender la nature des problèmes rencontrés par ces élèves. Si l'enquête PISA donne un état de situation des compétences des élèves de 9e année en lecture, il convient ensuite de se demander comment faire pour que tous les élèves qui sortent de l'école obligatoire aient les capacités écrites nécessaires à la poursuite de leur vie professionnelle et sociale sans être handicapés par les problèmes qu'ils n'ont pas réussi à surmonter durant leur scolarité. Les réponses sont multiples et à trouver par tous les partenaires de l'école.

L'enquête PISA vise à évaluer régulièrement les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines, la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. En 2000, 32 pays dont la Suisse ont participé à cette enquête, axée principalement sur la compréhension de l'écrit ou littératie. Globalement, les résultats des jeunes Suisses se situent dans la moyenne internationale pour la compréhension de l'écrit et les sciences, et au-dessus de la moyenne pour les mathématiques (OCDE 2001, OFS-CDIP, 2002). Par ailleurs, pour savoir quelles sont les compétences des élèves au sortir de l'école obligatoire, la Suisse a constitué un échantillon supplémentaire d'élèves de 9e année. Ainsi, en Suisse romande, on a fait passer les tests à 4'800 élèves provenant de 45 classes de 9e année scolaire, choisies au hasard dans 6 cantons.

Dans cet article, nous nous centrerons plus particulièrement sur les résultats des élèves ayant présenté le plus de difficultés dans la partie compréhension de lecture de l'enquête. Nous essayerons de décrire les principales caractéristiques de cette population d'élèves et, à travers quelques exemples, la nature des difficultés qu'elle a rencontrées. Des résultats d'analyses des plans d'études cantonaux et d'interviews d'enseignants-experts de l'école secondaire I viendront à l'appui de notre propos.

Présentation du matériel utilisé dans PISA

Dans le cadre de l'enquête PISA, la définition de la littératie ou de la compréhension de l'écrit est la suivante : « *la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et jouer un rôle actif dans la société.* » (OCDE, 2000, p.20).

Pour évaluer leurs compétences, il a été proposé aux élèves un éventail de situations de lecture le plus large possible, comprenant de nombreuses variables (types de textes, contextes[1], processus de lecture, formes de questions). Le matériel de lecture est composé – pour les deux tiers – de textes continus (narratifs, descriptifs, explicatifs, injonctifs et argumentatifs) et – pour un tiers – de textes non continus (graphiques, tableaux, formulaires, cartes géographiques, etc.).

Trois types de processus ou d'objectifs de lecture ont été définis par les concepteurs de l'enquête : *retrouver l'information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte. Retrouver une information* consiste en la capacité à retrouver ou à repérer un ou plusieurs éléments d'information dans le texte. Bien que cet objectif apparaisse très tôt dans le cursus scolaire, il peut donner lieu à des tâches ou à des opérations plus ou moins complexes de la part du lecteur selon le degré d'implicite que requièrent le repérage et la localisation de l'information demandée. *Développer une interprétation* exige du lecteur une compréhension globale, voire une métacompréhension du texte. Là encore, les tâches peuvent être de difficulté variable : identifier le thème principal, mais aussi comprendre des relations internes du texte, telles que cause et effet, problème et solution, (etc.). Enfin, *réfléchir sur le texte* vise à relier celui-ci à ses propres connaissances, expériences ou idées. Les tâches peuvent consister en de simples connexions entre texte et connaissances extratextuelles ou conduire à faire des hypothèses sur les intentions du texte, de l'auteur, ou encore des évaluations critiques, (etc.).

L'instrument proposé comporte en tout 140 questions de plusieurs formes : des questions à choix multiples (simples, à un seul choix, ou complexes, à plusieurs choix possibles : 45%), des questions fermées qui nécessitent des réponses courtes (14%), des questions fermées à réponse construite et des questions ouvertes exigeant une réponse plus ou moins élaborée (31%). Ces différents types de questions se distribuent différemment selon le type d'objectif visé.

Que signifie « être faible en lecture » dans l'enquête PISA ?

Un grand nombre de variables peuvent être évoquées lorsqu'on tente d'expliquer les résultats obtenus, en particulier touchant à l'identité des élèves (genre, âge, langue parlée à la maison, niveau socioéconomique du milieu familial) ou à la structure de l'école (système à filières, à niveaux ou intégré du secondaire, dotation-horaire de l'enseignement du français…) Nous tenterons néanmoins d'en circonscrire quelques-unes pour mieux saisir qui sont les élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles.

Pour chacun des objectifs de PISA, les scores des élèves ont été répartis en cinq niveaux de compétences basés sur le type de tâches que les élèves parviennent à réussir. Ainsi, pour atteindre un niveau donné, les élèves doivent être capables de réussir la majorité des questions de ce niveau. Une fois les résultats obtenus, les concepteurs de l'enquête ont ajouté un niveau 0, vu le nombre relativement important des résultats encore inférieurs à ceux du niveau 1. Les élèves de ce niveau 0 ont des compétences en lecture trop faibles pour leur permettre de comprendre et d'utiliser aisément l'information contenue dans un texte. Voyons ce que signifient les niveaux 1 à 5 :

- Niveau 1 : les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.
- Niveau 2 : les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de bas niveau dans des textes variés, dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.
- Niveau 3 : les élèves de ce niveau peuvent réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.
- Niveau 4 : les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.
- Niveau 5 : les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par

rapport à la tâche, parvenir à évaluer un texte de manière critique et à élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

Les élèves aux résultats les plus faibles appartiennent donc aux niveaux 0 et 1[2]. Ils représentent en moyenne 13% des élèves romands interrogés et se distinguent des autres par un certain nombre de caractéristiques contextuelles : ils proviennent plus fréquemment de catégories socioprofessionnelle moyennes ou inférieures, 64% d'entre eux seulement parlent le français à la maison (contre 90.8% dans les deux niveaux les plus élevés en littératie), ils sont en moyenne plus âgés, on trouve une plus grande proportion de garçons que de filles (65.8% alors qu'ils ne sont que 39.9% dans les deux niveaux les plus élevés) et enfin, ils se trouvent majoritairement dans les filières les moins exigeantes (80.2% contre 23% pour les élèves les plus compétents en littératie).

Des questions difficiles pour les élèves les plus faibles : deux exemples

Il existe un certain nombre de questions qui ont posé de grands problèmes aux élèves des niveaux 0 et 1, alors qu'elles se sont avérées relativement faciles pour les élèves de niveaux 4 et 5. Nous avons choisi deux tâches, parmi des questions nombreuses et variées portant sur des textes très différenciés tant par leur difficulté que par la familiarité de leurs thèmes pour les élèves, et qui nous paraissent illustrer particulièrement bien les difficultés des élèves des niveaux les plus faibles.

A notre sens, ces difficultés sont d'autant plus révélatrices qu'elles n'apparaissent pratiquement pas chez des élèves de niveaux plus élevés. Signalons cependant que le matériel même d'une enquête comme PISA ne permet guère une analyse approfondie des réponses, cette investigation étant avant tout comparative et quantitative.

Texte 1 : Amanda et la duchesse

Dans l'ensemble, ce texte et quatre des cinq questions posées à sa suite ont engendré beaucoup de problèmes aux élèves des niveaux 0 et 1; deux d'entre elles sont de niveau 2 et deux de niveau 4. Parmi ces dernières, nous retiendrons la question suivante, demandant une réponse courte et relative à l'objectif réfléchir sur le texte :

Le scénario de la pièce contient le dialogue que les acteurs doivent réciter, mais aussi les indications scéniques que doivent suivre les acteurs et les techniciens du théâtre.

Comment peut-on reconnaître ces indications scéniques ?

Environ la moitié des élèves des niveaux 0 et 1 n'a pas donné de réponse à cette question et près de 40% des réponses données étaient fausses. Après un examen de ces dernières, nous avançons les hypothèses suivantes : pour la plupart de ces élèves, le théâtre n'est pas un univers connu ou familier; il est vraisemblable que, dans les filières préprofessionnelles, on lit rarement si ce n'est jamais de pièces de théâtre en classe. Certains de ces élèves ont fait une lecture partielle de la consigne, s'arrêtant au mot dialogue; on trouve par exemple la réponse : « par le prénom et les paragraphes ». D'autres ne semblent pas avoir compris du tout ce qu'on leur demandait, peut-être à cause de la présence de mots comme scénario, mais surtout indications scéniques. En effet, on observe plusieurs réponses tout à fait hors de propos. On remarquera, en passant, que, dans le test, cette question était suivie d'une autre reprenant les mêmes termes indications scéniques dans la consigne, occasionnant ainsi un nouvel échec aux élèves qui ne les avaient pas compris la première fois.

Texte 2 : Le lac Tchad

La seconde question que nous allons examiner, de niveau 2, porte sur un texte dit non continu et sur l'objectif développer une interprétation. Il s'agit d'une question à choix multiples :

La figure 2 se fonde sur l'hypothèse que :

A les animaux représentés dans l'art rupestre étaient présents dans la région à l'époque où ils ont été dessinés.

B les artistes qui ont dessiné les animaux étaient très doués.

C les artistes qui ont dessiné les animaux avaient la possibilité de voyager loin.

D il n'y eut aucune tentative de domestiquer les animaux représentés dans l'art rupestre.

Dans ce genre de question (à choix multiples, simple), les non-réponses sont généralement peu nombreuses. La bonne réponse (A) est peu donnée par les élèves des niveaux 0 et 1 (29,95%) et l'item le plus souvent proposé comme réponse est l'item B. On peut penser que là encore la consigne a été mal comprise des élèves : savent-ils ce qu'est une hypothèse ? Savent-ils ce que veut dire se fonde ? Ils semblent donc répondre en donnant l'item qui leur paraît le plus compréhensible, le plus simple, le plus vraisemblable à leurs yeux, étant donné aussi leurs connaissances de la préhistoire. On peut encore se deman-

der dans quelle mesure la figure 2 leur est clairement lisible. Si, en classe, les élèves de filière de type préprofessionnel sont surtout habitués à travailler le repérage d'informations – présentes – dans un texte (nous nous référons aux interviews d'enseignants menées dans le cadre de notre recherche), il apparaît que fournir une réponse déduite du texte constitue pour eux une tâche particulièrement complexe et abstraite. Enfin, le sujet proposé dans ce texte semble loin de leurs préoccupations et de leurs intérêts.

A l'appui de ces quelques remarques, nous voulons relater les propos d'un enseignant-expert dans l'enseignement du français au secondaire, connaissant bien des élèves en difficulté scolaire, et que nous avons interviewé à propos de l'enquête PISA et de ses liens avec les programmes scolaires. Selon lui, il est important de mettre en condition ces élèves, de les motiver avant un travail écrit ou un test; leur désinvestissement est en effet très rapide dès qu'ils se sentent en difficulté, en échec ou face à un travail inintéressant à leurs yeux. Les textes longs, les questions longues les découragent, ils restent bloqués devant une difficulté – par exemple la non-compréhension d'un mot –, faute de stratégies de substitution. Ils ont de la peine à prendre du recul par rapport à un texte. Tout ceci pourrait alors expliquer le fort taux de non-réponses enregistré chez ces élèves (en particulier pour les questions relatives à l'objectif réfléchir sur un texte).

Faire un pas de plus

Ce n'est pas le moindre des mérites de l'enquête PISA que d'interroger les diverses instances politiques, scolaires, et même les familles, sur les difficultés apparues à l'examen des résultats en littératie. L'enquête révèle un taux élevé d'élèves de Suisse romande qui connaissent encore de lourds problèmes de lecture à la fin de la scolarité obligatoire.

On l'a vu, les raisons qui pourraient expliquer ces performances médiocres sont nombreuses et de natures diverses; la langue parlée à la maison, le milieu socioéconomique, l'appartenance à une filière pratique ou pré-professionnelle de l'école secondaire, le fait de peu lire en dehors de l'école, mais aussi la longueur des textes à lire, les questions qui demandent une réponse écrite élaborée, (etc.), sont autant de facteurs intervenant dans les résultats des personnes testées, montrant un réseau complexe de causes à même d'expliquer l'insuffisance des compétences présente chez certains.

Du côté de l'enquête elle-même, on a vu aussi qu'il convient de nuancer la gravité de certains échecs; des élèves de niveaux 0 et 1 peuvent très bien avoir réussi certains items difficiles, montrant ainsi certaines capacités que cache leur placement dans l'un de ces niveaux. Par ailleurs, la nature de l'enquête permet mal d'identifier la source des difficultés rencontrées par ces élèves. Les quelques analyses de réponses l'attestent, qui dévoilent des hypothèses explicatives qui se prêtent mal à un approfondissement. Il faudrait d'autres investigations pour y parvenir.

Si une analyse des plans d'études en vigueur en Suisse romande montre que l'école a des ambitions dans ses attentes par rapport aux compétences de lecture des élèves et, par là, présente des finalités proches des intentions explicitées dans le cadre de l'enquête PISA, des interviews réalisées auprès d'une douzaine d'enseignants du secondaire, experts de l'enseignement du français dans leur canton, nuancent ce constat optimiste. Ces derniers expriment en effet leur désarroi et celui de bien de leurs collègues face aux difficultés de certains élèves : que faire quand, au secondaire, des élèves semblent encore ânonner leur texte, ne comprennent pas ce qu'ils lisent, sont arrêtés par l'incompréhension de mots de vocabulaire ou par des phrases longues et complexes ? Ils constatent un fossé entre ce que ces élèves parviennent à réaliser dans ce domaine et les activités des programmes. Souvent ils renoncent à poursuivre avec de tels élèves des objectifs de type *interpréter ou réfléchir sur un texte*, faute de savoir que faire pour pallier des lacunes plus triviales.

On peut s'interroger sur les raisons de telles difficultés chez ces élèves. Faut-il en rechercher la cause plus loin, au début de l'apprentissage de la lecture et admettre que, parmi ces lecteurs peu experts, certains ont des lacunes dans le domaine des compétences techniques ? C'est en tout cas ce qu'a montré Bain (1993), soulignant en particulier que « *le lecteur précaire est donc d'abord un lecteur lent* ». Ceci met en évidence, si besoin était, l'importance des premiers apprentissages de la lecture et des premiers diagnostics des problèmes les plus aigus, notamment par les spécialistes du langage.

Un récent bilan de l'enseignement du français en Suisse romande (Aeby et al. 2000) a fait apparaître la rupture qui existe souvent entre le primaire et le secondaire, comme s'il allait de soi qu'à la fin du primaire tous les élèves savent lire (mais qu'est-ce que cela signifie ?) et qu'ensuite on peut aborder sans autre la lecture de livres intégraux et l'explication de textes. En fait, il manque un enseignement/apprentissage continué de la lecture couvrant l'ensemble de l'école obligatoire (voire au-delà). Cet enseignement devrait intégrer progressivement, au fil de tex-

tes de plus en plus difficiles et variés, une meilleure maîtrise technique, la maîtrise de stratégies de lecture toujours plus complexes ainsi qu'une connaissance accrue du vocabulaire. Les contextes et situations de lecture sont également à prendre en considération, si l'on croit que lire est avant tout un acte social, impliquant non seulement un ou des auteurs et un lecteur, mais encore un ou des buts, un moment, un lieu, des conditions de lecture, d'autres lecteurs, (etc). Dans ce sens, on l'aura compris, il ne s'agit donc pas de stigmatiser les élèves en difficulté, mais de leur donner des moyens divers et multiples pour parvenir, tout au long de leur scolarité, à la maîtrise des écrits (en lecture comme en écriture).

1 Le contexte fait référence aux usages auxquels l'auteur destine son texte. PISA en définit 4 : l'usage privé, public, scolaire ou professionnel.

2 La constitution des niveaux de compétence est le résultat d'une démarche psychométrique complexe, non exempte, cependant, d'un certain arbitraire (nombre de niveaux et désignation de leurs limites). Ainsi, un élève peut appartenir à un niveau en ayant réussi des items de niveaux plus élevés ou en ayant échoué des items plus faciles; des élèves avec des profils de réponses différents peuvent avoir un même score (voir à ce propos les analyses de Moreau et Nidegger, à paraître).

Références

Aeby, S., De Pietro, J.-F., Wirthner, M. (2000). Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions. Neuchâtel: IRDP.

Bain, D. (1993). Les «mauvais» lecteurs au Cycle d'orientation. Education et recherche, 15, 3.

Moreau, J., Nidegger, Ch. (à paraître). PISA : Vers une définition de compétences universelles ? Symposium ADMEE S3.1 – Evaluation des compétences pour piloter le système: l'exemple de PISA. Actes du congrès ADMEE/SSRE 2002. Lausanne : ISPFP et URSP.

Nidegger, Ch. (coordinateur) (2001). Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel : IRDP.

OCDE (2000). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000. Paris : OCDE.

OCDE (2001). Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Paris : OCDE.

OFS/CDIP (2002). Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000. Pilotage du système de formation. Neuchâtel et Berne : OFS/CDIP.

Anne Soussi est chercheuse au Service de la Recherche en Education à Genève depuis 1984.

Martine Wirthner est chercheuse à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP) de Neuchâtel.

Institut romand de documentation pédagogique, Faubourg de l'Hôpital 45, CP 54, CH-2000 Neuchâtel. Tel. 0041 32 889 86 14, Fax 0041 32 889 69 71.

Cet article a été publié dans la revue Langage et pratiques, 30 (2002), pp. 22-33.

Esther Berner und Felix Bürchler

Lernen alle Schüler und Schülerinnen Lesen und Schreiben? Und mit welchen Lehrmitteln?

Einleitung

Für diese Frage interessiert man sich in Zürich nicht etwa erst seit heute, nach dem PISA-Debakel, sondern man tat dies bereits um 1771. Damals entstand mit den 81 «Fragen über den Schul-Unterricht auf der Zürcher Landschaft eine der ersten – wenn nicht die erste – flächendeckende Evaluation des Schulwesens. Diese Zürcher Landschul-Enquête, initiiert von der «Moralischen Gesellschaft», muss im Kontext reformerischer – schulisch- und sittlich-erzieherischer, sozialer, agrarischer – Bemühungen privater gemeinnütziger und ökonomischer Sozietäten seit den 1760er-Jahren eingeordnet werden (vgl. Berner 2002; Bloch 1997), wobei die Missernte und Teuerung von 1770/71 einen zusätzlichen Impuls gegeben haben dürfte.

Die Erhebung wurde später für die Schulgeschichtsschreibung ausschnittweise beigezogen, jedoch noch nie systematisch, auch anno dazumal nicht,[1] ausgewertet. In den folgenden drei Beiträgen werden nun erste Resultate aus der Analyse der Antworten zu den Lese- und Schreibkompetenzen sowie der im Unterricht verwendeten Lehrmittel präsentiert. Für beide Forschungsbereiche sind die 110 erhaltenen Antwortdokumente deshalb äusserst wertvoll, weil damit im Gegensatz zu Schulgesetzen, Lehrplänen und -ordnungen nicht eine weitere normative Quelle, die den Sollzustand wiedergibt, für die Schulgeschichtsforschung zugänglich wird, sondern empirisch breit fundiert ein relativ faktennahes[2] Bild gezeichnet werden kann.

Für die Erforschung der Anfänge einer Alphabetisierung der breiten Schichten ist die Quellenlage naturgemäss problematisch, weil schriftliche Selbstzeugnisse aus jener Zeit noch rar sind. Gewöhnlich werden für die (protestantische) Schweiz des 17./18. Jahrhunderts Bevölkerungsverzeichnisse mit Angaben über die Lese- und Schreibfähigkeit der Gemeindemitglieder beigezogen. Für Zürich ist immer noch die Untersuchung von Wartburg-Ambühl (1981) einschlägig; etwas älter ist die Auswertung von Löffler-Herzog (1935) für die reformierten Gemeinden der Landgrafschaft Thurgau anhand sogenannter Haushaltsrödel. Nach einer kurzen Gegenüberstellung der Möglichkeiten und Grenzen einer quantitativen Auswertung dieser Quellengattungen einerseits und der qualitativ interessanten Enquête von 1771/1772 anderseits für die Alphabetisierungsforschung geht

Esther Berner insbesondere der Frage nach, was man bezogen auf damals unter schreiben können überhaupt zu verstehen hat.

Zwar kann man davon ausgehen, dass die Lehrmittel neben der Lehrperson, den SchülerInnen, wie auch dem Lehrplan ein bedeutsamer Faktor der Unterrichtssteuerung sind; dessen ungeachtet fristet die historische Lehrmittelforschung immer noch ein stiefmütterliches Dasein. Entsprechend überraschend ist der Befund von Martin Gehrig in seiner Auswertung der Enquête hinsichtlich der im Lese- und Schreibunterricht tatsächlich verwendeten Lehrmittel: Obwohl die Spitzenposition von ein paar wenigen Titeln eingenommen wird, zeigt sich, dass sich der Lehrmittelmarkt schon vor über 200 Jahren erstaunlich vielfältig präsentierte. Auch für diese Fragestellung tritt der Wert der erstmals ausgewerteten Enquête deutlich hervor, denn ein nicht zu vernachlässigender Teil der genannten Texte taucht nicht in den offiziellen Schul- und Lehrordnungen auf.

Felix Bürchler nimmt diese Ergebnisse auf und fragt, inwiefern sich die Konkurrenzprodukte unterscheiden. Die von ihm formulierten Thesen zeigen u.a., dass praktische und ökonomische Überlegungen bereits damals die Produktion mitbestimmten. Ein oberflächlich betrachteter Widerspruch zwischen Innovation im Lehrmittelbereich einerseits und den eher pessimistischen Befunden bezüglich der Alphabetisierung ländlicher Bevölkerungsschichten auch noch nach der Mitte des 18. Jahrhunderts anderseits wird damit gewissermassen relativiert.

Esther Berner

Lesen und Schreiben 1771/72 auf der Zürcher Landschaft

Forschungsstand und Quellenlage

Studien zur Lese- und Schreibfähigkeit in der ländlichen Bevölkerung der (protestantischen) Schweiz, die ihre Ergebnisse quantitativ breit abstützen möchten, berufen sich meist auf die nach der Reformation in mehr oder weniger regelmässigen Abständen erhobenen Bevölkerungsverzeichnisse. So legt auch Alfred Messerli (2002) in seiner kürzlich erschienen Studie zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz zwischen 1700–1900 dem Kapitel «Hard facts – Wer konnte lesen?» die Ergebnisse von Marie-Louise von Wartburg-Ambühl (1981) zugrunde, die für ihre Dissertation die Bevölkerungsverzeichnisse der Zürcher Landschaft des 17. und 18. Jahrhunderts ausgewertet hat. Messerli verweist selber auf die Rezension dieser Dissertation durch Rudolf Schenda, der ihre für eine Quantifizierung schmale Datenbasis kritisiert und möglicherweise daraus folgende ungewöhnlich hohe Alphabetisierungsraten moniert – nicht zuletzt im Vergleich mit seiner eigenen Untersuchung (1970). Gleichzeitig verweist Schenda auch auf die Frage nach den leitenden Interessen der erhebenden Personen. Die Tatsache, dass diese, nämlich die Landpfarrer, zugleich für die Alphabetisierung ihrer Gemeinden die Verantwortung trugen, kann insofern eine verfälschende Wirkung haben, als diese Verzeichnisse damit zugleich Auskunft über Erfolg oder Misserfolg des unter ihrer Aufsicht stehenden Unterrichts gaben. Daraus würde folgen, dass die Alphabetisierungszahlen eher gegen unten korrigiert werden müssten.

Nun bieten die Antworten auf die Enquête von 1771/1772 insofern dieselbe Schwierigkeit, als auch hier – abgesehen von einer Ausnahme, wo jedoch der Schulmeister selber antwortet – die Stellungnahmen von den Pfarrern selber stammen, es sich also in einem gewissen Sinn ebenfalls um Selbstevaluationen handelt. Wegen ihrer sehr unterschiedlichen Genauigkeit sind die Auskünfte der Pfarrer über die Anteile von LeserInnen und SchreiberInnen insgesamt nicht geeignet für quantitative Aussagen – sie lassen sich im Spektrum von präzisen Zahlen bis vagen Mengenwörtern («einige», «viele», «die wenigern», «nicht alle» etc.) ansiedeln. Dennoch stellt dieses Zeugnis der Lese- und Schreibfähigkeit im 18. Jahrhundert mehr als eine willkommene Ergänzung der empirischen Basis der Alphabetisierungsforschung dar; darüber hinaus ermöglicht eine sorgfältige Textanalyse nämlich Rückschlüsse auf das Antwortverhalten der Pfarrer. Und die Quelle darf v.a. deshalb nicht vernachlässigt werden, weil sich unter Einbezug der übrigen Fragen, Antworten und zum Teil ausführlichen Kommentare zudem Rückschlüsse darauf ziehen lassen, was unter diesen Fähigkeiten genauer zu verstehen war. Denn wie vielfältig und von unseren heutigen Gewohnheiten abweichend frühere Lese- und Schreibpraktiken waren, hat Messerli in der bereits genannten Untersuchung nachgewiesen.

Lesen: Gedrucktes oder Geschriebenes?

Unter den 81 «Fragen über den Schul-Unterricht» (1771) finden sich drei Fragen, die auf die Schreib- und/oder Lesefähigkeit zielen:

– «Was giebt man ihnen besonders für geschriebene Sachen zu lesen? Lernen alle Kinder auch Geschriebenes Lesen?» (Frage B.B.6.)
– «Lernen alle Knaben und Töchter auch schreiben? Oder wie viele sind deren, die es lernen, und nicht

lernen? (...)» (Frage B.B.14.)
– «Bringen es die meisten Schul-Kinder zuletzt zu einer wirklichen Fertigkeit im Lesen und Schreiben?» (Frage C.1.)

Während die Bevölkerungsverzeichnisse nur Antwort auf die Frage geben, ob jemand lesen und ev. auch schreiben kann, zeigt die differenzierte Frage B.B.6. in der Enquête, dass die Unterscheidung zwischen der Kompetenz, nur Gedrucktes zu lesen bzw. auch Handschriftliches, eine Selbstverständlichkeit war. Geschriebenes lesen zu können war dabei fast so selten, wie schreiben können. Daraus lassen sich folgende Fragestellungen ableiten: Wie weit weg von einer Literalisierung, d.h. dem Zu- und Umgang mit Schriftlichkeit, befand sich die breite Bevölkerung um 1770, wenn die überaus grösste Mehrzahl, wenn überhaupt, dann nur Druckschriften lesen konnte? Wie weit davon entfernt, schreiben zu lernen? Und damit zusammenhängend: nicht nur normative Texte wie religiöse Schriften und obrigkeitliche Gesetze und Erlasse zu rezipieren, sondern sich aktiv zu äussern, sich Notizen zu machen und einfache Berechnungen anzustellen, Verträge aufzusetzen oder das von den Volksaufklärern viel gepriesene und verordnete Wirtschaftsbuch zu führen? Eine in pessimistischer Richtung zielende These möchte ich im Folgenden ausführen, nämlich diejenige, wonach Schreiben um 1770, zumindest im Kontext der Enquête, in erster Linie das Abschreiben von meist normativen Texten beinhaltete.

Schreiben oder abschreiben?

Anhand von vier ausgewählten Antwortdokumenten soll ein Einblick in diejenigen Fähigkeit gegeben werden, die Schreiben um 1771/72 umfasste. Die Wahl fiel auf die beiden Zürcher Oberländer Gemeinden Pfäffikon und Mönchaltorf sowie nahe der Stadt die Kreuzgemeinde (umfasst Hottingen, Riesbach, Hirslanden) und Altstetten, weil ihre geistlichen Vorsteher nachweislich entweder selber Schulreformprojekte anregten (Pfäffikon, Mönchaltorf; vgl. Bloch 1997, Hunziker 1894), der Pfarrer Mitglied derjenigen gemeinnützigen Gesellschaft war, die die Umfrage initiierte und dabei selber zur Ausarbeitung des Fragebogens beitrug (Altstetten; vgl. Berner 2002), oder, im Falle von Johann Heinrich Waser, dem damaligen Pfarrer von Riesbach, eindeutig (schul-)reformerisch interessiert war (vgl. Berner 2002; Graber 1980). Aus diesen Umständen wird geschlossen, dass ein Interesse daran bestand, die Fragen seriös und kritisch wahrheitsgetreu zu beantworten. Das zeigt sich bei Waser in der Ausführlichkeit und Differenziertheit der Antworten; die fortschrittliche Haltung u.a. etwa daran, dass in zwei Fällen neben den religiösen Stoffen auch alltagspraktische Schriften der Zürcher «Naturforschenden Gesellschaft»[3] zum Lesen üben eingesetzt wurden bzw. in einem Fall deren Mangel beklagt wurde; in der Gemeinde von Pfarrer Schinz wurden die entsprechenden profanen Bedürfnisse immerhin im (fakultativen und kaum besuchten) Rechenunterricht berücksichtigt.

Zur sozioökonomischen Lage lässt sich sagen, dass in allen vier Gemeinden beklagt wird, der Einsatz der Kinder in der Textilindustrie und/oder in der Landwirtschaft sei dem Schulbesuch abträglich; einige Kinder aus Altstetten suchen darüber hinaus schon früh in der Stadt ihren Unterhalt zu verdienen. Im Kreuz wurden offenbar bereits Sechsjährige in der Weberei beschäftigt – z.T. mit gesundheitlichen Folgen. Auch im vorwiegend agrarischen Altstetten hielten gemäss Pfarrer Schinz die Webstuben seit kurzem Einzug. Die in der florierenden Brokatherstellung beschäftigten Kinder lernten gemäss der Aussage Wasers «nie perfect lesen».

Gewisse Widersprüche in den Aussagen zum Schreiben, die man verstreut über verschiedene Fragen innerhalb desselben Antwortbogens findet, sind schwierig zu deuten. Einer verweist jedoch auf das damalige Verständnis von Schreiben lernen. Schreiben lernen war offenbar nicht gleichzusetzen mit schreiben können und bezeichnete in den meisten Fällen lediglich die Fähigkeit, eine Vorschrift abschreiben oder auswendig hinschreiben zu lernen. Zudem muss beim Schreiben noch stärker als beim Lesen ein Faktor miteinbezogen werden, nämlich dass es nie richtig erlernt und damit zusammenhängend auch nicht angewendet und geübt wurde und entsprechend wieder vergessen wurde (vgl. Mönchaltorf, C.1.; Rickenbach, B.b.6./7.).

Insgesamt präsentiert sich folgendes Bild: In Pfäffikon bringen es immerhin in zwei von sechs Schulen die meisten «zimmlich weit im Schreiben» (C.1.; B.d.6.). Der Pfarrer zu Altstetten schreibt, dass es früher, ehe man die Kinder – wegen der Teuerung – so früh aus der Schule nahm, wohl viele «gute Schreiber» gegeben hätte. Die Fortsetzung der Antwort gibt einen Hinweis darauf, was darunter zu verstehen war: «[I]hnen werden vorzädel von einem spruche aus der h. Schrift oder einem geistlichen Lied gegeben.» Auch andere Antworten deuten darauf hin, dass Schreibunterricht in erster Linie das Abschreiben umfasste: «Im Schreiben bringen es viele auch so weit, nicht nur dass sie etwas ordentlich und sauber abschreiben, sondern auch aus ihrem Kopf

richtig auf das Papeir [sic] sezen können.» (Weiningen, C.1.).[4] Diese Vermutung verstärkt der Blick auf die Aussage zur Frage B.b.17. nach den im Schreibunterricht verwendeten Lehrmitteln: «Unsrer E.* Classe hat einmüthig erkennt, dass die Vorzedel künftig von den Hhen Pfarrern angegeben, u. solche Stücke gewählt werden, die dem Kind der Werth seyen, die Schrift sein Lebtag aufzubehalten, u. davon es im religiosen u. bürgerlichen Leben Gebrauch machen könne.»

Sowohl im Antwortbogen von Mönchaltorf wie vom Kreuz stösst man auf einen Widerspruch, der zur Formulierung der erwähnten These führt: Waser antwortet zwar auf die Frage, ob alle Knaben und Mädchen schreiben lernen (B.b.14.), mit Bezug auf die Knaben mit «ja» bzw. «die meisten», sagt aber gleichzeitig, dass nur wenige Geschriebenes lesen lernten (B.b.6.). Dies lässt darauf schliessen, dass Schreiben weitgehend mit Abschreiben gleichzusetzen ist – denn wie kann man schreiben ohne Geschriebenes lesen zu können? Ebenso lernen in Mönchaltorf zwar alle Knaben schreiben und auf Verlangen der Eltern auch einige Mädchen (B.b.14.), Geschriebenes lesen können hingegen «nicht alle» (B.b.6.). Kein Wunder: Der Mönchaltorfer Stundenplan, der auf das Antwortdokument übertragen wurde, zeigt, dass Schreiben «mit Hülfe des Schulmeisters» betrieben wurde, oder der Schüler «schreibt allein nach Vorschrift» (B.b.1./2.). Zum Erfolg des Schreibunterrichts meint er, dass «sie es nicht weit [bringen], u. die meisten verlernen, wenn sie die Schule verlassen haben, das wenige wied.[er] was sie gekonnt haben. die meisten haben wenig Anlass sich zu üben u. suchen ihn nicht» (C.1.).

Interpretation

Zwar kommt auch Wartburg-Ambühl zu tiefen Zahlen bei der Auswertung der Schreibfähigkeit, im Hinblick auf die Lesefähigkeit zeichnet sich jedoch aufgrund ihrer Daten eine «explosionsartige Entwicklung» ab (S. 34), wonach im Zürcher Oberland um 1750-1774 durchschnittlich 75.5 % der männlichen und 70.7 % der weiblichen Bevölkerung ab dem 6. Lebensjahr lesen konnten (S. 85f.; ein halbes Jahrzehnt vorher waren es noch 39.1 bzw. 27.4 %!). Nach ersten Auswertungen von Antworten auf die «Enquête» von 1771/72 ist zu betonen, dass eine solche zunehmende Alphabetisierung sich, wenn schon, immer noch auf das gedruckte Wort bezog, aktives Schreiben ebenso wie Lesen von Geschriebenem eine kleine Minderheit beherrschte. Dieses Resultat hat auch Auswirkungen auf die Einschätzung der «Durchsetzung der Literalität» (Messerli 2002), insbesondere wenn man sie pragmatisch definieren würde als ein Wissen und Können im Sinne des «how to deal with words in a social setting», oder, mit Blick auf das letzte Zitat aus der Enquête anmerken würde: «The only literacy that matters is the literacy that is in use» (Galtung 1981, S. 280 u. Lewis 1953 zit. nach Messerli 2002, S. 4).

Quellen

Fragen über den Schul-Unterricht [1771]: Staatsarchiv Zürich, III E 6 b

Antworten auf die Fragen über den Schul-Unterricht [1771/72]: Staatsarchiv Zürich, E I 21.7-9

Literatur

Berner, Esther: Die ‹Fragen über den Schul-Unterricht› von 1771 oder Die erste Evaluation des Zürcher Schulwesens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 8(2002), 128–136

Bloch, Alexandra: ‹Schreiben thut bleiben›. Die Schulreform auf der Zürcher Landschaft in den 1770er Jahren. In: Helmuth Holzhey, Simone Zurbuchen (Hg.): Alte Löcher – neue Blicke. Zürich im 18. Jahrhundert: Aussen- und Innenperspektiven. Zürich: Chronos 1997, 249–266.

Galtung, John: Literacy, education and schooling – for what? In: Harvey J. Graff (ed.): Literacy and social development in the West. A reader. Cambridge etc.: Cambridge University Press 1981, 271–285.

Graber, Rolf: Der Waser-Handel. Analyse eines soziopolitischen Konflikts in der Alten Eidgenossenschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 30(1980), 321–356.

Hunziker, Otto: Aus der Reform der zürcherischen Landschulen 1770–1778. Zürich: Ulrich 1894.

Lewis, Morris Michael: The Importance of Illiteracy. London: Harrap 1953.

Löffler-Herzog, Anna: Bildungsstand der Thurgauer Bevölkerung im Anfang des 18. Jahrhunderts. Kleiner Beitrag zur Kulturgeschichte des Kantons Thurgau. In: Thurgauische Beiträge zur vaterländischen Geschichte, 72(1935), 1–40.

Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700–1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer 2002.

Schenda, Rudolf: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe. Frankfurt a.M.: Klostermann 1970.

Schenda, Rudolf: Besprechung von Marie-Louise von Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung und Lektüre, 1981. In: Fabula 24(1983), 357.

Wartburg-Ambühl, Marie-Louise: Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert. Bern: Lang 1981.

Martin Gehrig

Lehrmittel 1771/72 auf der Zürcher Landschaft: Der Katechismus – und vieles mehr!

In der aktuellen Diskussion wird davon ausgegangen, dass in den Landschulen des 18. Jahrhunderts nur wenige Lehrmittel zur Verfügung standen, die zudem ausschliesslich religiösen Inhalts waren und deshalb für die Forschung von untergeordnetem Interesse sind. Suter (2001, S. 83) schreibt z.B.: «Zusammenfassend lässt sich für die Zürcher Landschule sagen, dass ihre wenigen Lehrmittel ganz im Dienst der kirchlichen Unterweisung stehen.» Die Auswertung der Enquête-Antworten[5] zeigt aber ein anderes Bild: Zwar ist es tatsächlich so, dass der Katechismus als eingesetztes Lehrmittel mit einer Ausnahme in jedem der 110 Antwortbogen erwähnt wird. Als eigentlicher *Catechismus* oder *Zeugnuss* galt die umfangreichste von drei Katechismus-Versionen. 110 Fragen und Antworten zum «Underricht wahrer christlichen Religion» sowie Psalmen und Lieder sind aufgeteilt auf 48 Sonntage. Das zweite Buch, der Kleine Lehrmeister, ist ein Auszug des *Catechismus* und besteht wieder aus 110, jedoch vereinfachten Fragen und Antworten. Das dritte Buch, der *Verkürzte Unterricht* oder *Fragstücklein*, ist ein wiederum vereinfachter Lehrmeister. Ebenfalls häufig erwähnt (doch bereits mit über 40 Nicht-Nennungen) wird das Psalmenbuch im Unterricht der Landschulen, und unter den religiösen Lehrmitteln ist sicher noch das Gesangbuch zu nennen. Eine nicht ausschliesslich religiöse Ausrichtung hat das Namenbüchlein, mit dem die Kinder das ABC lernten. Eine Ausgabe des *Teutschen Nammen-Büchleins* aus Zürich zeigt folgenden Aufbau: In einem ersten Fibel-Teil werden auf sechs Seiten die Buchstaben eingeführt; zuerst einzeln, dann in Silben und Wörtern. Jedem Buchstaben ist als Merkhilfe ein Tierbild zugeordnet. Gerade diese Tatsache, dass man die Schriftzeichen aufgrund didaktischer Überlegungen mit Tierbildern verband und nicht mit Inhalten der heiligen Schrift, belegt, dass sich das Namenbüchlein nicht lediglich religiös präsentierte. Der zweite Teil besteht aus neun Seiten Gebeten, und die letzte Seite befasst sich mit Ziffern und Zahlen, ebenfalls ohne religiöse Note.

Ein überraschendes Resultat der Auswertung der Enquête zeigte sich jedoch in der Verwendung von unterschiedlichen Textgenres, die aus der nicht religiösen Alltagspraxis stammen und wiederum auf den Nutzen in dieser ausgerichtet sind. Es ist erstaunlich, dass zwei Drittel aller Antworten zum Beispiel Kauf- und Schuldbriefe nennen, mit denen die Schülerinnen und Schüler Geschriebenes lesen lernten. Zudem wurden von fast einem Drittel Zeitungen als Lehrmittel aufgeführt. In der historischen Schulforschung wird immer wieder erwähnt, dass die Lehrmittel bis ins 19. Jahrhundert so teuer waren, dass sie von Generationen zu Generationen weitergereicht werden mussten. Diese Aussage wird nicht in Zweifel gezogen, jedoch die Schlussfolgerung, dass die Schule inhaltlich traditionell war und ist, weil die über lange Zeit gleich bleibenden Lehrmittel die Entwicklung behindern, wie z.B. Ilse Lichtenstein-Rother 1970 in ihrem Artikel «Das Schulbuch – ein Hemmnis der Schulreform?» diskutiert. Berücksichtigt man nämlich die Rückmeldungen aus der Enquête, so muss diese Behauptung relativiert werden; sie zeigen, dass man sich durchaus mit andern Textgattungen auszuhelfen wusste. Weiter werden in den Antwortschreiben Chroniken, Kalender, landwirtschaftliche Maximen sowie Schriften der Physikalischen und der Naturforschenden Gesellschaft erwähnt. Alle vier erwähnten Textgattungen bieten Orientierungshilfen für den (beruflichen) Alltag. Dies gilt zum Beispiel auch für den *Calender,* der darüber hinaus mit allerlei «Merkwürdigkeiten», etwa der Darstellung eines Vulkanausbruchs, auch unterhaltenden Wert hatte. Es ist sehr wohl möglich, dass unter der Anleitung eines Lehrers auch aus den «Merkwürdigkeiten», die eine seltsame Mischung von realer Darstellung und Mystik haben konnten, im Rahmen der Theodizee Beziehungen zur Gottesstrafe hergestellt bzw. Anleitungen für die Führung eines gottesfürchtigen Lebens gegeben wurden – im Lehrmittel aber war dies nicht angelegt.

In unserer Kategorisierung konnten 26 verschiedene «Mittel des Lernens» festgestellt werden. Als Beispiel sei Pfarrer Heinrich Meister aus Küsnacht zitiert, der auf die Frage B.b.5 folgendermassen antwortete: Die Kinder werden «zum Lesen der gemein nüzigsten Büchern des Alten Testaments, wie auch der Caleinder, oder der Zeitungen und allerley Historischen Büchern angewiesen; darunter freylich offt, wunderbares Zeüg zum Vorschein kömmt.» Zur Frage B.b.6 schreibt er: «[...] Denen aber die sich im Lesen der Hand-Schrifften üben wollen, werden meistens Canzleyische Lauff- und Schuldbriefe, Theil-Rödel, Ausführliche Rechnungen, Oberkeitliche Erkanntnissen, Citationen, oder auch geschriebene Predigten, Briefe, Schul-Schrifften u. d. g. zu lesen vorgelegt [...].»

Als Fazit muss also festgehalten werden, dass zwar die verwendeten Lehrmittel eine nicht geahnte Vielfalt aufweisen, diese jedoch nicht auf eine be-

sondere Originalität einzelner Schulmeister schliessen lässt, denn die einzelnen Gemeinden überschneiden sich auch in der Wahl der nichtreligiösen Texte stark. Sie hatten also selber Tradition oder den Charakter einer Zeiterscheinung (etwa vor dem Hintergrund der Versorgungskrise von 1770/71). Auch wenn sich die Strukturen des Zürcher Landschulwesens bis zur Einführung der Staatsschule im Jahr 1832 kaum veränderten und ihr Auftrag vorwiegend religiös blieb, sollte der thematischen Vielfalt von verwendeten Lehrmittel gebührende Beachtung geschenkt werden.

Neue Schulbücher konnten sich, wie oben bereits erwähnt, die wenigsten leisten, und so wurde gebraucht, was seit jeher in Schule, Kirche und Haushalt Verwendung fand, und genau damit, d.h. gerade weil nicht aller Stoff didaktisiert in Schulbuchform aufbereitet war, hatte die Schule Anschluss an die zeitgenössische Alltagspraxis.

Literaturverzeichnis

a) Handschriftliche Quellen

Fragen über den Schul-Unterricht. Staatsarchiv Zürich III E 6 b

b) Gedruckte Quellen

Catechismus, das ist Unterricht wahrer christenlicher Religion. Samt den Zertheilungen einer jeden Antwort und Zeugnussen der Heiligen Schrift; eingetheilt in XLVIII Sonntäge durch das ganze Jahr; für die Jugend der Stadt und Landschaft Zürich. Zürich: Geßner 1769

Teutsches Nammen-Büchlein, Für die liebe Jugend der Stadt und Landschaft Zürich. Zürich, gedruckt in Bürklischer Truckerey [o. J.]

c) Literatur

Lichtenstein-Rother, Ilse: Das Schulbuch – ein Hemmnis der Schulreform? In: Das Buch in der dynamischen Gesellschaft. Hrsg. von Werner Adrian, Franz Hinze et al. Trier: Spee 1970

Suter, Alois. Bücher in der «Werkstatt Gottes». Zürcher Lehrmittel vor der Gründung des Lehrmittelverlags 1851. In: Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Hg. von Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2001.

Felix Bürchler

Zwei Titel – ein Lehrmittel?

Bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts bieten viele verschiedene Verlage Schulbücher mit ungleichen Titeln und Verfassern an. Innerhalb eines Themenfeldes, so die hier vertretene These, unterscheiden sich diese in ihrer Ausgestaltung aber kaum voneinander. In der Zürcher Enquête von 1771/72 werden zwei Titel, der «Hübner» und der «Miller», erwähnt,[6] die beide biblische Geschichten erzählen. Es lassen sich Ausgaben von beiden Werken finden, die in derselben Druckerei in Zürich erschienen sind. In der Folge wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich der Inhalt und die Form der beiden in Zürich herausgegebenen Lehrmittel decken. Dabei wird dem Stellenwert des Lesens Beachtung geschenkt.

Zwei Titel ...

Steht in den Antworten der Enquête «Hübner», dann ist damit einer der unzähligen Nachdrucke oder eine Neuauflage von *Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset von Johann Hübnern* gemeint. Aus der Zürcher Enquête ist nicht ersichtlich, um welche Hübner-Ausgabe es sich handelt. Nach Reents (1984) aber unterscheiden sich die Hübnerausgaben von 1714 bis 1777 kaum, mit der Ausnahme, dass 1729 lateinische Verse und 1731 Kupfer integriert wurden. Nahe liegend, aber nicht zwingend, ist, dass die in Zürich bei Bürgkli gedruckte Ausgabe verwendet wurde.[7] In dieser Ausgabe ist zwar kein Jahrgang vermerkt, sie wird aber auf das Jahr 1763 geschätzt.[8]

In der Enquête ebenfalls erwähnt werden *M. Joh. Peter Millers erbauliche Erzählungen der vornehmsten biblischen Geschichten, zur Erweckung eines Glaubens und der wahren Gottseligkeit in der Jugend. Zweyte, vermehrte und verbesserte Auflage, Welche zugleich in Fragen und Antworten zum Nutzen der Lehrenden eingerichtet worden. Mit und ohne Kupfer. Zürich, Gedruckt in Bürgklischer Truckerey, 1771*.[9] Der Titel erinnert kaum an Hübners Werk.

Ebenso vermittelt die Sprache des Marketings den Eindruck zweier eigenständiger Werke: Zu Beginn von Millers Schrift meldet sich der Verleger zu Wort und teilt mit, dass es sich um einen «Nachdruck» handelt, der in der «Weygandischen Buchhandlung in Leipzig» erschienen ist. Der Nachdruck sei aber nicht aus «Gewinnsucht» gemacht, sondern aus der guten «Absicht, diess Buch auch in der Schweiz bekannt zu machen». Der Miller-Ausgabe von Zürich muss also eine Ausgabe von Leipzig vorangegangen sein. Die neue Auflage sei im Unterschied zur ersten Auflage, so der Vorbericht des Verlegers, «verbessert und vermehrt». Zudem sei die neuere Auflage noch «brauchbarer und gemeinnütziger», indem ein geschickter «Minister» «Fragen und Antworten, nach Hübnerischer beliebter Methode» zum Nutzen der Lehrer und der Schüler «beigefügt» hat. Die Vorrede des Verlegers erweckt den Schein, dass lediglich der methodische Grundsatz von Frage und Antwort übernommen wurde, sonst aber etwas Neues entstanden sei, und dass es sich beim Hübner und beim Miller um unterschiedliche Lehrmittel handelt. Bei

genauerem Hinsehen wird diese Verschiedenheit aber relativiert.

... und doch so ähnlich

Der Aufbau einer Historie beim Zürcher Hübner zeigt sich wie folgt: A) Nummerierung der Historie in lateinischen Zahlen, B) der Titel, C) ein Verweis auf die Bibelstelle, D1) die eigentliche Geschichte, mit arabischen Zahlen versetzt, D2) «Deutliche Fragen» am unteren Seitenrand, die Fragen sind nummeriert und die Ziffern beziehen sich auf die arabischen Zahlen im Textfluss, E) «Nützliche Lehren» und F) «Gottselige Gedanken» in Reimen.

Auch Miller nummeriert die Geschichten mit römischen Zahlen, die von der Überschrift der Geschichte gefolgt werden. Ebenfalls wird bei Miller die exakte Bibelstelle vermerkt, auf die sich die Geschichte bezieht. Die Angabe ist aber nicht auf lateinisch. Ebenfalls folgt dann die biblische Geschichte mit den Ziffern, die mit den am unteren Seitenrand aufgeführten Fragen korrespondieren. Zusätzlich aber sind bei Miller in der Geschichte noch klein gedruckte Buchstaben zu sehen, die mit Verweisen auf weitere Bibelstellen versehen sind und am Schluss der Geschichte zu finden sind. Sowohl die «Nützlichen Lehren» wie auch die «Gottseligen Gedanken» fehlen bei Miller.

Die Frage, inwiefern sich die beiden Lehrmittel entsprechen, verdeutlicht sich bei den folgenden Ausführungen: Im Hübner wie auch im Miller sind die Geschichten des Alten und Neuen Testamentes gleichmässig berücksichtigt, die Auswahl der Geschichten deckt sich ebenfalls weitgehend, obwohl Miller einige Geschichten weglässt, teilweise zwei Geschichten Hübners in eine zusammenfasst und manchmal die Reihenfolge ändert. Die Anzahl der Geschichten ist zwar nicht identisch, unterscheidet sich aber marginal: Hübners 2x52 Geschichten richten sich nach den Wochen des Jahres, was Miller nicht übernimmt, weil er die Anzahl der Geschichten geringfügig reduziert: 41 des Alten und 45 des Neuen Testamentes. Sogar in der Wortwahl unterscheiden sich Hübner und Miller kaum. Miller ist in den meisten Fällen etwas ausführlicher und verdeutlicht durch zusätzliche Einschübe und Klammerbemerkungen den Inhalt. In beiden Werken werden am unteren Seitenrand nummerierte Fragen zum Text aufgeführt, die sich auf die entsprechende Ziffer in der Geschichte beziehen. Beinahe Satz für Satz der Geschichte enthält eine Frage[10]. Die Fragen im Zürcher Hübner und im Zürcher Miller decken sich inhaltlich über weite Strecken und unterscheiden sich nur durch den sprachlichen Ausdruck.

Weiter oben wurde festgestellt, dass eine durch die Ankündigung des Verlegers geschaffene Erwartung, ein neues, eigenständiges Buch vor sich zu haben, nicht entsprechend umgesetzt werden muss. Und analog dazu kann gefragt werden, inwiefern sich die methodische Anweisung mit der Strukturierung des Lehrmittels deckt.

Methodische Konzepte – methodische Umsetzung

Hübner äussert sich in seiner Vorrede, wodurch er sein neues Werk vom Lutherischen Katechismus abhebt. «Es hat aber dieses theure Büchlein (der Katechismus, Anm. F.B.) gar offte das Unglücke, dass es von den Kindern nur überhin auswendig gelernet, aber denselben nicht gründlich erkläret wird.» Damit wird auch das methodische Programm Hübners sichtbar: Auf Grund der Ansicht, das Kind habe von Gott ein Gedächtnis, einen Verstand und einen Willen empfangen, gliedert er seine Methode. In Bezug auf das Gedächtnis sagt er, dass der Text nicht auswendig gelernt, «sondern die gantze Woche hindurch nur alle Tage etliche mahl laut und deutlich» gelesen werden müsse. Durch die Fragen kann ein «iedwedes Kind (...) selber Raths erholen», der Lehrer kann anhand der Fragen die Schüler prüfen, ob die Geschichte auch verstanden wurde, und die Eltern können prüfen, ob ihr Kind in der Schule auch etwas gelernt hat. Den Verstand will Hübner schärfen mit «nachdenken» über die jeder Geschichte beigefügten «drey nützlichen Lehren». Drittens muss man den «Willen oder das Herz eines Kindes dahin bringen, dass es nunmehro (...) das Böse verwerffen, und das Gute erwehlen möge», was die schwerste Aufgabe sei. Diesen Anspruch erfüllt das Buch, indem jeder Geschichte ein poetischer Vers folgt, der gute Gedanken beinhaltet und dem eine «delicate Wirckung» zugeschrieben wird.

Das methodische Konzept Millers ist differenzierter. Er sieht 11 Schritte vor, wie man verfahren soll (siehe Abbildung 1, Seite 17). Im Gegensatz zu Hübners Methode, die mit der Struktur des Werkes in Zusammenhang steht (ohne damit bereits eine Kausalbeziehung herzustellen), sind bei Miller Methode und Werk kaum aufeinander bezogen.

Illustrationen

Die Bildtafeln der Zürcher Ausgaben Hübners und Millers sind identisch, es muss sich sogar um die gleichen Druckplatten handeln. Dagegen unterscheiden sich beide Zürcher Ausgaben von der Hübner-Ausgabe, die 1731[11] in Leipzig erschien. Wie die Abbildungen 2 und 3 (Seite 17) zeigen, wird bei beiden

1) Man erzählet dem Kind die Geschichte ein oder ein paarmahl. 2) Man läßt es dieselbe, so gut

Vorrede.

gut es kan, wieder hersagen 3) In einer andern Stunde läßt man das Kind dieselbe herlesen 4) Man examiniret das Kind aus dem Buche durch Fragen, um zu erfahren, ob es alle historischen Umstände deutlich begreife * 5) Dann ziehet man stückweise die Lehren heraus, und zwar mit den kleinen Kindern, so daß man nur diejenigen aussucht, die in eines der fünf Hauptstücke gehören: den Geübtern zergliedert man meine Nutzanwendungen, läßt sie die angezeigten Sprüche nachschlagen, und erklärt entweder die Historien aus den Schrift-Stellen, oder erläutert diese aus jenen. Man applicirt die Nutzanwendungen auf besondere Umstände, und frägt, wie sich das Kind der Historie nach, darinn verhalten würde: was es für eine Glaubens- Lebens- Ermahnungs- Straf- oder Trost-Lehre daraus nehmen wolte, u.s.w. 6.) Der Lehrer lehret das Kind das Gelehrnte in ein Gebätt verwandeln. 7) Er bittet das Kind, daß es ihm zu Gefallen die Geschichte, so gut als es sie gefasset hat, schrifftlich aufsetze. 8) Werdet ihr (wird der Lehrer liebreich hinzu setzen.) fromme Gedanken dabey haben, so schämet euch nicht, sie ganz einfältig auszudrücken. Es gereicht euch zur grösten Ehre, wenn ihr heilige Empfindungen von Gott, eurem Heyland und von dem Christenthum überhaubt habt. Aber schreibet nichts, was ihr nicht denket. Heuchelt nur nicht.

* Bey dieser neuen Auflage ist deßwegen dieß schöne Werkgen in Frag und Antwort gesetzt und sehr bequem eingerichtet worden. Siehe die Vorrede des Verlegers.

Vorrede.

nicht. 9) Führet mir lieber im solchem Fall des Verfassers Nutzanwendungen etwas weitläufftiger aus, schlaget die Sprüche, die er angezeiget hat, nach, und wendet sie auf die Geschichte an. 10.) Kan das Kind Lateinisch oder Französisch, so lasse man es, aber freywillig, bisweilen seinen Aufsatz in eine dieser Sprachen einkleiden, und man gebe ihm als ein Hülfs-Mittel Castalions Lateinische und eine Französische Bibel. Diese letztere Uebung hat einen so grossen Nutzen, daß ich sie insbesonders empfehle. 11) Zur Belohnung verehrt man ihm nach und nach schöne biblische Kupfer, *) und setze den Unterricht nach meinen historisch-moralischen Schilderungen, zur Bildung eines edlen Herzens in der Jugend, oder nach einer andern Schrift fort.

Abbildung 1: Methodische Anweisung, wie das Buch eingesetzt werden soll. (Miller, Zürich 1771, Vorrede)



Abbildung 2: Kupfer aus Hübner, Leibzig 1731



Abbildung 3: Kupfer aus Miller, Zürich 1771

Adam und Eva «im Paradies» inmitten friedfertiger Tiere, wie z.B. dem Löwen, dargestellt. Die Symbole und die Bildkomposition zeigen eine Ähnlichkeit: Bild und Text sind auf dem selben Kupfer, doch durch Kästchen voneinander separiert. Der Text unterstützt die gezielte Interpretation des Bildes und steuert die Bildinterpretation, die dadurch nicht dem Zufall überlassen wird. Die beiden Zürcher Ausgaben unterscheiden sich gegenüber der Ausgabe aus Leipzig insofern, als sie im oberen Teil des Kupfers einen Textkasten aufweisen mit lateinischem Verweis auf die Bibelstelle und mit lateinischen und französischen Bibelzitaten. Inhaltlich soll der Blick beim Leipziger Kupfer auf die Unschuld im Paradies und bei dem Zürcher auf das Abbild Gottes durch den Menschen und die Unterscheidung des Menschen in ein weibliches und ein männliches Geschlecht gerichtet werden.

Die Komposition, Symbolik des Bildes und viele Bildelemente decken sich im Bild, sie sind aber an der Mittelachse gespiegelt: Die göttliche Allmächtigkeit wird mit einem schraffierten Dreieck dargestellt, das – vor allem auf die Situation im Paradies gerichtet – Licht ausstrahlt. Die Horizontalachse ist durch die Trennung von Wasser und Luft gestaltet, im Wasser sind Wal und weitere Wassertiere sichtbar, auf einem Baum sitzen Vögel und ein Eichhörnchen, Adam und Eva sind umringt vom Löwen, einem Pfau, einem Pferd etc.[12] Es handelt sich um eine Art «Suchbild», das zum Verweilen anregt, ein eingehendes «Lesen» des Bildes wird iniziiert.[13]

Die Lehrmittel unterscheiden sich zum Teil durch den Titel und die Autoren so, dass man nicht erwartet, dass es sich beim einen um eine Überarbeitung des anderen handelt. Unterschiedlich sind die in den Vorreden dargelegten Methoden, die aber mit dem tatsächlichen Unterricht nicht gleichgesetzt werden dürfen. Viel eher prägen die didaktischen Angebote der Lehrmittel – also die Struktur, die Inhalte, die Übungen und Vertiefungsformen etc. – den Unterricht, also das, womit sich die Schülerinnen, Schüler und Lehrer im täglichen Unterricht beschäftigten. Um dem tatsächlichen Unterricht vergangener Zeiten näher zu kommen, sind demnach als Quelle nicht in erster Linie Einleitungen und Vorreden des Autors oder Herausgebers relevant.

1 Die zuständigen Kommissionen der «Moralischen Gesellschaft», des kirchlichen Ausschusses und der «Asketischen Gesellschaft», denen die Antworten nacheinander zur Auswertung übergeben wurden, waren offenbar vom immensen Umfang des Rücklaufs überfordert. Es kann auch kein Hinweis darauf gefunden werden, dass sie als Anregung für die Ausgestaltung der «Erneuerten Schul- und Lehrordnung» von 1778 beigezogen wurde (vgl. Berner 2002).

2 Zu dieser Einschätzung vgl. die quellenkritischen Ausführungen im Beitrag von Esther Berner.

3 Die Abhandlungen, Preisfragen und die in der Stadt von der «Naturforschenden Gesellschaft» durchgeführten Bauerngespräche stehen im Zeichen ihrer agrarreformerischen Bestrebungen und gewannen insbesondere in den Krisenjahren 1770/71 an Bedeutung.

4 Vgl. auch Küsnacht, C.1.; Bülach, C.1.; Pfungen, beigefügte Kopie der Nachschulordnung, Punkt 5, sowie die Formulierung der Frage B.b.17.: «Was sind es für Sachen, die man die Kinder schreiben, oder abschreiben lässt?»

5 Fünf Fragen der Enquête beziehen sich auf die Lehrmittel: B.b.3: «[...] Und was gebraucht etwa der Schulmeister beym Buchstabieren-Lehren für Vortheile? Und so auch beym Uebergang vom Buchstabieren zum Lesen?» B.b.5: «Was ist die Series von Büchern und Schriften, die die Kinder zur Uebung im Lesen, bis sie aus der Schule kommen, durchlaufen müssen?» B.b.6: «Was giebt man ihnen besonders für geschriebene Sachen zu lesen? [...]» B.b.7: «Was müssen die Kinder in Serie vom Anfang des Schulgehens bis zum Ende auswendig lernen? [...]» B.b.17: «Was sind es für Sachen, die man die Kinder schreiben, oder abschreiben lässt?»

6 Die im Folgenden analysierten Bücher werden nur je vier Mal erwähnt. Für die hier verfolgte Frage ist die Verwendungshäufigkeit aber nicht relevant. Es ist aber anzunehmen, dass diese beiden Lehrmittel eher in den städtischen Schulen Verwendung fanden.

7 In der Folge wird, wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, auf diese Ausgabe Bezug genommen.

8 Vgl. Katalog der Stadt- und Universitätsbibliothek in Bern.

9 Die entsprechende Ausgabe befindet sich in der Bibliothek des Institutes für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum.

10 Dies erinnert sehr stark an den Katechismus, obwohl sich beide Verfasser in den Vorreden explizit vom Katechismus distanzieren.

11 Ausgabe letzter Hand.

12 Die Zürcher Abbildung zeigt ein naturalistisches Pferd – ein Unterschied zum Leipziger-Kupfer von 1731, in dem ein sagenumwobenes Einhorn dargestellt ist.

13 Dies ist analog zur eingehenden Auseinandersetzung mit dem schriftlichen Text.

Literatur

Reents, Christine: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ... Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984.

Esther Berner und Felix Bürchler sind wissenschaftliche MitarbeiterInnen, Martin Gehrig studentischer Mitarbeiter am Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Beckenhofstr. 33, CH-8021 Zürich. felix.buerchler@phzh.ch

Elisabeth Stuck

Literarischer Kanon an Hochschulen: Lektüre-Empfehlungen im Literaturstudium

Die Studie «Kanon und Literaturstudium»[1] befasst sich mit theoretischen, historischen und empirischen Grundlagen von Lektüre-Empfehlungen an Hochschulen. Folgende Schwerpunkte werden behandelt:

- Die Besonderheiten von Kanonisierungsprozessen an Bildungsinstitutionen werden herausgearbeitet und verglichen mit anderen Kanon-Bildungen in der Öffentlichkeit. Als Ausgangspunkt wird ein *theoriebasiertes Modell des Lektürekanons* entwickelt, das institutionsgeschichtliche, wertungstheoretische und Aspekte kollektiver Entscheidungsprozesses berücksichtigt.
- *Historische Aspekte* des Lektürekanons, insbesondere aus den Anfängen der Fachgeschichte von universitären Philologien stehen im Zentrum des zweiten Teils. Exemplarisch wird unter anderem *der erste akademische Lektürekanon*, der 1805 in Bern von Carl Jahn publizierte «Leitfaden», untersucht und innerhalb der Wissenschafts- und Institutionsgeschichte situiert.

Der dritte Teil betrachtet *Lektürelisten als Textsorte*, arbeitet das didaktische Potenzial dieser Textsorte heraus und vergleicht dieses mit der Struktur von aktuellen Lektürelisten.

Die Arbeit enthält zwei empirische Studien: (1) Auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen wurde eine schriftliche *Befragung von 113 aktuell lehrenden Hochschulgermanisten* in der Schweiz, Deutschland und Österreich durchgeführt. Diese Befragung brachte einerseits Informationen, wie universitäre Institute mit Lektüre-Empfehlungen umgehen, anderseits wurden daraus auch Angaben über Argumentationsfiguren und Bewertungen von Kanonfragen durch die Lehrenden gewonnen. (2) Als zweite empirische Studie wurde ein *Prüfungskanon* untersucht, indem 531 Prüfungsaufgaben aus einem Zeitraum von 10 Jahren von literaturwissenschaftlichen Staatsexamina in Bayern analysiert wurden. Beide empirischen Studien befassen sich mit bisher in der Kanonforschung wenig beachteten Gebieten: Sowohl über den Umgang von Hochschuldozierenden mit Problemen des Kanons als auch über die Kanonizität von Prüfungsaufgaben war bisher kaum etwas Wissenschaftliches bekannt gewesen.

Die wichtigsten Ergebnisse

Das Hochkanonische steht im Vordergrund

In den theoretischen Überlegungen zu den Funktionen eines Lektürekanons wird die *programmatische Doppelfunktion* aufgezeigt: Lektüre-Empfehlungen können eine *repräsentative* oder eine *postulative* Funktion übernehmen. Bei der repräsentativen Funktion wird bereits Hochkanonisches empfohlen; eine postulative Funktion hingegen haben Empfehlungen, die unbekanntere Literatur sowie Elemente aus ‹Gegenkanones› zur Lektüre anregen.

Die Untersuchung von universitären Lektürelisten hat ergeben, dass die *repräsentative programmatische Ausrichtung im Vordergrund* steht: Empfohlen wird mit Vorliebe Hochkanonisches. Aus den konkreten Ergebnissen geht das klar hervor: Die Erhebung des Autorenkanons in Prüfung und Lehre ergab eine überwältigende Spitzenposition für Goethe, und eine starke Präsenz von Autoren des Poetischen Realismus und der Klassischen Moderne. Der Befund, dass die repräsentative programmatische Ausrichtung beim universitären Lektürekanon in den Vordergrund gerückt wird, steht im Gegensatz zu allen kulturpessimistischen Klagen in der Öffentlichkeit, die Behandlung der deutschen Klassiker würden an den Bildungsinstitutionen vernachlässigt: Für die Universitäten zumindest bieten die Ergebnisse der vorliegenden Studie keine Belege für eine solche Tendenz.

Das einzelne Institut soll entscheiden

Die Mehrheit der befragten Lehrenden befürwortet ein Verfahren, bei dem das einzelne universitäre Institut Entscheidungen über Kanon-Fragen trifft. So sind z.B. 73% der Befragten dagegen, als Lektüreliste die im Buchhandel erhältlichen Empfehlungen heranzuziehen und 58% der Lehrenden lehnen das Vorgehen ab, bei der Bildung einer Lektüreliste mit einem Institut einer andern Hochschule zusammenzuarbeiten. Trotz vielen Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Lektürelisten, bei denen hochkanonische Werke im Vordergrund stehen, wird eine ‹Kanon-Hoheit› für das einzelne Institut, z.T. auch für den einzelnen Lehrenden beansprucht.

Differenzen zwischen postuliertem und praktiziertem Kanon

Aus dem Vergleich des institutionellen Status quo mit den postulierten Funktionen, die derzeit Lehrende einem Lektürekanon zuweisen, geht als ein Hauptbefund dieser Studie hervor, dass die Postulate der Lehrenden in zentralen Punkten nicht mit der heutigen Praxis übereinstimmen. So ist zum Beispiel

die Bereitschaft der Lehrenden, den Studierenden eine explizite Formulierung der Lektüre-Erwartungen in Form einer Lektüreliste zur Verfügung zu stellen, relativ hoch; in der institutionellen Praxis dagegen ist diese Bereitschaft deutlich tiefer. Bestätigt wird mit diesem Ergebnis die Arbeitshypothese, dass sich bei den Lehrenden ein *pragmatischer Umgang* mit Lektüre-Empfehlungen an Bildungsinstitutionen durchzusetzen beginnt. Zeichen dieses pragmatischen Zugriffs ist, dass der Streit nicht vor allem an der Grundsatzfrage entbrennt, ob eine explizite Empfehlung überhaupt abgegeben werden soll, sondern die Auseinandersetzung richtet sich vermehrt auf die Frage, mit *welchen Verfahren* Empfehlungen festgelegt werden können und *welche Funktionen* diesen zugewiesen werden sollen.

Lektürelisten als Empfehlung, nicht als Vorschrift

Eine mögliche Erklärung für diese Verschiebung zu einem pragmatischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen besteht darin, dass sich in der Literaturwissenschaft eine Veränderung des Normen-Bewusstseins abzeichnet, wie es in vielen westlichen Gesellschaften insgesamt eingesetzt hat. Das ‹Spiel› mit Normen, wie es über postmoderne Strömungen Verbreitung fand, mag dazu beigetragen haben, dass auch in der Literaturwissenschaft eine Differenzierung des Normen-Konzepts festzustellen ist. Gemäss den Ergebnissen der Befragung bevorzugt die Mehrzahl der Lehrenden für den Lektürekanon einen institutionellen Status, der einer *präferentiellen* Norm entspricht. *Präskriptive* Normen finden dagegen bei einer Minderheit der Lehrenden Akzeptanz für Prüfungen. Eine Ineinssetzung von ‹Kanon› und ‹Zensur› findet auf Grund der vorliegenden Ergebnisse für den Lektürekanon nicht statt, denn prohibitive Normen waren weder in der untersuchten institutionellen Praxis noch in den Stellungnahmen der Lehrenden auszumachen.

Pluralisierung des Kanon-Begriffs: Es gibt nicht nur *einen* Lektürekanon

Die Studie nimmt eine präzisierende *Binnendifferenzierung* für den Lektürekanon im Literaturstudium vor, die (1) den literarischen Kanon sowohl *in der Lehre* als auch denjenigen *in Prüfungen* untersucht und die (2) für den Lehr- und den Prüfungskanon jeweils die *praktizierte* und die *postulierte* Ebene unterscheidet. Die Untersuchung dieser Binnenausprägungen des universitären Lektürekanons hat einerseits Ergebnisse ans Licht gebracht, die die theoretischen Differenzierungen bestätigen. Aus der Analyse des postulierten Kanons für die Lehre geht beispielsweise als Befund hervor, dass Expansionspostulate viel häufiger vorkommen als Reduktionspostulate, d.h. die Lehrenden äussern sich bevorzugt über literarische Gegenstände, die sie in eine Lektüreliste aufnehmen möchten, sind hingegen zurückhaltender, wenn es um Streichungen geht.

Anderseits ergaben sich auch unerwartete Befunde wie z.B. Diskrepanzen zwischen postuliertem Lehrkanon und praktiziertem Prüfungskanon. Das untersuchte Korpus von Prüfungsaufgaben weist beispielsweise beim *Werkkanon* eine Epochenverteilung auf, die einem *kurzen Abschnitt der deutschen Literaturgeschichte* entspricht.

Auf Grund dieser Ergebnisse, die empirisch einen Unterschied zwischen den verschiedenen Binnenausprägungen des Lektürekanons nachweisen, ist es also angezeigt, eine bereichsspezifische Differenzierung vorzunehmen.

Eine Kanon-Forschung, die ausgeht von der Pluralisierung des Kanon-Begriffs – was sich in derzeit erfolgenden terminologischen Präzisierung in zahlreiche gruppen- und institutionsspezifische Spezial-Kanones manifestiert –, hat auch den Auftrag, vermehrt die *Relationen zwischen diesen Spezial-Kanones* in den jeweiligen kulturellen Kontexten zu untersuchen. Einige Befunde zur Präzisierung der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kanones gehen aus dieser Studie hervor wie z.B. aus der historischen Rekonstruktion der Relation zwischen schulischem und universitärem Lektürekanon. Die Relation zwischen verschiedenen Kanones erfasst auch der Befund, dass es zur Zeit eine beträchtliche *Differenz* gibt *zwischen dem programmatischen Anspruch von universitären Lektürekanones und demjenigen von Kanon-Bildungen in einer breiteren Öffentlichkeit*. Diese enthalten mehr Weltliteratur und mehr Gegenwartsliteratur als die universitären Lektüre-Empfehlungen.

Die relevanten Auswahlkriterien konnten lokalisiert werden

Für diese Studie wurden, aufbauend auf der von Renate von Heydebrand und Simone Winko vorgelegten Theorie literarischer Wertung, ausgewählte Kriterien entwickelt. Diese Operationalisierungen erwiesen sich als nützliche Grundlage für die empirische Überprüfung der Frage, in welchen Bereichen ein Argumentationsdissens besteht, d.h. auf welchen Wertungs-Dimensionen die Lehrenden zu unterschiedlichen Beurteilungen kommen. Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass Dissens in Kanon-Fragen mit Hilfe dieser Kriterien lokalisiert werden konnte.

Die empirische Untersuchung der Auswahldimensionen ergab, dass die *wirkungsgeschichtliche Dimension*, die in dieser Studie am Beispiel der Beurteilung der weltliterarischen Bedeutung eines Objekts überprüft wird, ein oft herangezogenes und stark wirksames Auswahlkriterium ist: Die unterschiedliche Beurteilung der weltliterarischen Bedeutung eines Gegenstands ist eine häufige Ursache für Dissens. Entscheidungsgrundlagen wie z.B. genaues Wissen zur Übersetzungs- und Rezeptionsgeschichte eines deutschsprachigen Werks in einem andern Kulturraum stehen in vielen Fällen jedoch nicht zur Verfügung. Die *Intensivierung der komparatistischen Kanon-Forschung*, die solche Zusammenhänge aufarbeitet, wäre für einen sachbezogenen Umgang mit strittigen Kanon-Fragen hilfreich.

An weiteren konkreten Fällen aus der Befragung wurde deutlich, dass der *relationale* Wert der literaturgeschichtlichen *Innovation* ein weiteres gewichtiges Auswahlkriterium ist. Auf der relationalen Dimension erwiesen sich alle drei untersuchten Kriterien (literaturgeschichtliche Innovation, Exemplarität für eine Gattung und Repräsentativität für die Epoche) als relevant für die Auswahlentscheidung. Auch die beiden *inhaltlichen* Kriterien (sozialhistorische Relevanz und Lebensbedeutsamkeit von Themen/ Motiven) spielten für den Entscheid, ob ein Gegenstand in einen Lektürekanon integriert werden soll, eine Rolle.

Das didaktische Potential der Textsorte ‹Lektüreliste› wird wenig ausgeschöpft

Der in dieser Studie gewählte methodische Zugriff, *Lektürelisten als Textsorte zu bestimmen*, erwies sich als fruchtbare Grundlage für die Analyse von derzeit und früher verwendeten Empfehlungslisten. Aus der theoretischen Systematisierung der Textsorte ‹Lektüreliste› *ging hervor, dass diese Textsorte eine breite Palette von Strukturen* aufweist.

Die Möglichkeit zu einer variationsreichen Listen-Gestaltung wird jedoch in bestehenden universitären Lektürelisten selten ausgeschöpft. Wenn innerhalb gestufter Studiengänge ausformulierte Lektürelisten eingeführt werden, bietet sich bei der Abstimmung der Lektürelisten auf ein spezifisches Studienprofil die Gelegenheit, Strukturen der Textsorte ‹Lektüreliste› zu nutzen, die einem flexiblen Kanon-Konzept entgegenkommen.

Innerhalb der Literaturdidaktik an Hochschulen ist der Variantenreichtum der Textsorte ‹Lektüreliste› relevant für die berufliche Praxis der Studierenden: Lehramtstudierende, die in ihrer späteren Unterrichtstätigkeit über verschiedene didaktische Verfahren verfügen sollten, wie das Auswählen und Beurteilen von Literatur in den Unterricht integriert werden kann, sollten in ihrem literaturdidaktischen Studium Einblick erhalten in die verschiedenen Ausprägungen der Textsorte ‹Lektüreliste›. Einige Typen sind auch für kleinere Unterrichtsmodule geeignet. Gerade in der Schule ist der Einsatz von Lektürelisten nicht auf präskriptive Vorgaben für grosse Abschluss-Examina beschränkt. Im schulischen Literaturunterricht können Lektürelisten mit gewissen Merkmalen wie beispielsweise einer Gültigkeitsbeschränkung oder Listen mit statistischer Gliederung eine didaktische Funktion übernehmen, wobei eine Lektüreliste nicht immer der Ausgangspunkt für die Lektüre bleiben muss, sondern auch als ein Neben- bzw. Zwischenprodukt aus einer Unterrichtseinheit hervorgehen kann.

Perspektiven für die Kanonforschung

Die in dieser Studie vertretene multidimensionale Konzeptualisierung von Kanonisierungsprozessen spiegelt sich auch in einem *multidimensionalen methodischen Zugriff,* mit dem systematische, historische und empirische Aspekte von Lektüre-Erwartungen an Bildungsinstitutionen herausgearbeitet werden konnten. Aus der Analyse der Zusammenhänge zwischen historischen und systematischen Aspekten konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden: So ging zum Beispiel aus der Untersuchung von Jahns «Leitfaden», einer akademischen Lektüreliste aus der Frühzeit der Fachgeschichte, hervor, dass *Zusammenhänge bestehen zwischen den institutionsgeschichtlichen Voraussetzungen* – wie z.B. der Etablierung eines Faches an einer Bildungsinstitution – *und den inhaltlichen Schwerpunkten sowie der Wirksamkeit eines Lektürekanons*.

Methodologisch versteht sich diese Studie als ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Methoden für die Kanon-Forschung. Damit die für diese Studie anvisierte Beschreibung von im universitären Kontext zum Zuge kommenden Auswahl- und Wertungsdimensionen realisiert werden konnte, wurde methodisch ein Verfahren konzipiert, das - über die Textanalyse des materialen Kanons in Lektürelisten hinausführend - eine Grundlage bietet, (1) die *Argumentationsfiguren* herauszukristallisieren, die zur Begründung eines Lektürekanons herangezogen werden, und (2) den *Geltungsmodus* zu erfassen, den Lektüre-Empfehlungen in der institutionellen Praxis aufweisen.

1 Elisabeth Stuck: Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum

akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen. Paderborn: mentis Verlag [Druck in Vorbereitung]. Die von der Philosophischen Fakultät Freiburg als Habilitationsschrift angenommene Arbeit wurde als Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert.

PD Dr. Elisabeth Stuck, Universität Freiburg, Germanistische Literaturwissenschaft, CH-1700 Freiburg.
elisabeth.stuck@unifr.ch

Andrea Bertschi-Kaufmann

Lese- und Schreibentwicklungen im Medienverbund

Erfahrungen und Ergebnisse aus den Forschungsfolgeprojekten «Literalität im medialen Umfeld» und «Lernen im Kontext neuer Medien»[1]

Dass die neuen Medien ihren Beitrag zur Sprachförderung und insbesondere zur Leseförderung leisten können, ist mittlerweile bekannt. Auf den vermuteten Zusammenhang von Leseleistung und einer gezielten Computernutzung haben nicht zuletzt auch Befunde aus PISA 2000 aufmerksam gemacht. Souveräne Leserinnen und Leser haben – dies zeigt sich zum Beispiel in den Ergebnissen für die Schweiz – meist auch einen eigenständigen Zugang zu Multimedia als Informations- und Lernwerkzeuge gefunden. Umgekehrt – dies zeigen unsere eigenen Untersuchungen – sind mit attraktiven Angeboten am Bildschirm und mit Hörmedien insbesondere jene Kinder und Jugendlichen fürs Lesen und Schreiben zu gewinnen, die auf eine vorwiegend auf das Buch konzentrierte Leseförderung verhalten und widerständig reagieren.

Im Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien» wurden über drei Jahre 300 Kinder und Jugendliche im Umgang mit Buch, interactive book und Internet beobachtet: Der Beitrag nennt ausgewählte Ergebnisse, gibt Einblick in ein Fallbeispiel und schlägt als Konsequenz der Befunde und Beobachtungen schliesslich konkrete Massnahmen für die Lese- und Schreibförderung vor.

1. Leseerfahrung und ihre Voraussetzungen (Diskussion)

Ich lese eigentlich fast immer gerne, weil dann so viele Ideen in meinem Kopf sind, schreibt Thomas im 3. Schuljahr. *Wenn ich schreibe, kommt mir mehr in den Sinn*, stellt die Viertklässlerin Jenny fest, während sie einen eigenen Text verfasst. Und schliesslich Tobias im fünften Schuljahr: *Dass wir auch CD-Rom haben, finde ich gut. Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen. Es wird einem nicht so schnell langweilig*. Die drei Kinderzitate stammen aus Lesetagebüchern, sie machen auf die kognitiven Prozesse aufmerksam, welche im Vorgang des Lesens und im unmittelbaren Anschluss daran ablaufen: beim Verweben des eben neu Erfahrenen mit dem bereits angesammelten Repertoire, während der Reproduktion beim eigenen Schreiben. Nehmen Kinder die Einfälle, die in Texten enthalten sind, auf, sammeln diese und bereichern damit ihre Denk- und Vorstellungswelt oder lassen sie sich vom Gelesenen dazu anregen, eigene Vorstellungen und Gedanken zu entwickeln? Und wie wirken sich die verschiedenen neuen Medienangebote auf das Lese- und Schreibverhalten der Heranwachsenden aus? Welche Wechselwirkungen zeigen sich zum einen zwischen Buch- und Bildschirmlektüren in den aktuellen Medienumgebungen und zum anderen zwischen der Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen und ihrer Bereitschaft zum eigenen Schreiben? Dies waren Ausgangsfragen, auf welche wir in der Langzeitstudie mit der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen Antworten suchten.

Von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen und ihrer möglichst wirksamen Förderung ist in der Folge von PISA 2000 häufig die Rede. Eingefordert werden hier zum einen eine deutlichere Zielorientierung für das Schriftlernen im schulischen Unterricht und verstärkt auch ausserschulische Massnahmen, zum anderen die erhöhte Aufmerksamkeit für Schwächen und Defizite der Kinder und Jugendlichen und schliesslich – im engen Zusammenhang damit – eine verbesserte Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Eine wirksame Förderung von literalen Kompetenzen ist mit kognitiven Trainingsprogrammen und Leistungsmessungen allein nicht zu erreichen, sie muss sich vielmehr an einem reichhaltigen Lesekompetenzmodell orientieren – darauf hat u.a. Bettina Hurrelmann deutlich aufmerksam gemacht (Hurrelmann 2002). Eine weitere Herausforderung stellen in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Medieninteressen und die differenten Leseweisen von Mädchen und Jungen dar (Garbe 2003).

Die Desiderate treffen Bibliotheken, Schulen und insbesondere die Sprachdidaktik in ihrem Kern, sie weisen zugleich aber auch über die traditionellen Felder der Lese- und Schreibförderung hinaus. Der Umgang mit dem Lernmedium Computer, seine reflektierte Anwendung kommen als weitere, vielfach mit Sprachlernen verbundene Aufgaben hinzu. Bereits haben verschiedene Studien (u.a. Schreier/Groeben 2001; Ennemoser et al. 2002) auf Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung von Kindern und ihrer Sprach- und Leseentwicklung aufmerksam gemacht, Bezüge zwischen der «Reading literacy»

und der «Media literacy» sind zudem auch für die Erwachsenen ausgewiesen (Christmann et al. 1999). Eine polarisierende Einordnung von Zielen der Leseförderung und solchen der Medienbildung wäre also vollkommen falsch, im Gegenteil: Die Dechiffrierung von Buchstabenschrift ist gerade für die Nutzung digitaler Medien eine wesentliche Voraussetzung (Rosebrock / Zitzelsberger 2002). Und umgekehrt ermöglichen die Präsentationen am Bildschirm – im Internet oder auf der CD-ROM – vielen Lernenden gerade jenen Zugang zu den Schriftwelten, der in der Folge auch für den Umgang mit den gedruckten Texten motivierend und hilfreich ist (Bertschi-Kaufmann 2003). Die veränderten Schriftwelten, angereichert oder zumindest ausgeweitet durch die multimedialen Angebote, bilden also wichtige Grundvoraussetzungen für literale Prozesse. Sie setzen bei den Kindern und Jugendlichen Sprach- und Explorationsleistungen in Gang, die weit über das eigentliche Schriftlernen hinausgehen.

2. Medienumgebungen und ihre Effekte für die Lese- und Schreibentwicklungen (Befunde)

Den Rahmen für unsere Untersuchung boten deshalb multimediale Anlagen, die in verschiedenen Schulen eingerichtet worden waren. Sie ermöglichten den freien Zugang zu einer Vielzahl gedruckter Bücher, zu Computern im Klassenzimmer mit einer Auswahl an interactive books auf CD-ROM und Internetanschluss. Mit solchen Einrichtungen ist jene Medienumgebung geschaffen, in der viele Kinder und Jugendliche auch ausserhalb der Schule aufwachsen. Die Lernumgebungen wurden denn auch bewusst so eingerichtet, dass den Kindern und den Jugendlichen ein grösstmöglicher Spielraum für die Gestaltung ihrer Lese- und Schreibwege erhalten blieb: Ihre Buch- und Medienwahl trafen sie weitgehend nach eigenen Vorlieben, das Lesetempo wählten sie selber und sie bestimmten, von welchen Lektüren sie sich zum eigenen Schreiben anregen lassen wollten. Die Tagebuchtexte, in welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Leseerfahrungen kontinuierlich dokumentierten, gehörten denn auch zum Fundus unserer Beobachtungen.

Entwicklungen innerhalb einer derart offenen Lernanlage sind häufig überraschend, oft sprunghaft und sie verlaufen weitgehend unterschiedlich. Dennoch zeigen sich in der durch Buch und Computer angeregten Lesepraxis über die individuellen Entwicklungen hinaus auch übereinstimmende Ergebnisse. Es sind zum Teil deutliche Hinweise auf die Effekte, die eine anregende Schrift- und Medienumgebung auf die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern und Jugendlichen tatsächlich hat. Zu den besonders deutlichen Befunden gehört:

- dass die Geschlechterorientierung bei Kindern wie bei Jugendlichen nicht nur für die Lektüre- und Medienwahl, sondern auch für die Entwicklung der Schreibaktivität ausschlaggebend ist. Ein differenziertes Angebot, das Leseinteressen berücksichtigt und zugleich auch die noch unbekannten Buchinhalte zugänglich macht, ist deshalb eine wichtige Fördergrundlage. Notwendig ist sie insbesondere für jene Jungen, die sich mit dem Buchlesen u.a. deshalb schwer tun, weil sie es grundsätzlich als für sie unpassende, langweilige Tätigkeit einschätzen und in der Folge häufig als die «Sorgenkinder» der Leseförderung gelten;
- dass die geschlechtsspezifischen Differenzen im Lese- und Schreibverhalten in multimedialen Umgebungen aber weit geringer sind als in Anlagen, die den Zugang zur Schrift ausschliesslich über Printmedien zulassen. Bildschirmvermittelte Texte erweisen sich als stimulierend auch in Bezug auf Printlektüren, und dies vor allem für die Jungen;
- dass der Verlauf von Kompetenzentwicklungen nicht selten in Phasen zu beobachten ist, in welchen Kinder oder Jugendliche ihr Medienrepertoire sprunghaft erweitern, zum Beispiel dann, wenn sie nach längerer Zeit der Beschäftigung mit verhältnismässig einfachen CD-ROM-Lektüren anspruchsvolle Jugendbücher bewältigen und dazu eigene Texte verfassen, die man ihnen nach den bisherigen Beobachtungen nicht zugetraut hätte. Wirkungen der Lese- und Schreibförderung sind also oft nicht unmittelbar, sondern erst im Laufe längerer Phasen festzustellen, für die Beurteilung von Leistungen und Leistungsmöglichkeiten der Kinder und der Jugendlichen sind deshalb solche Verfahren sinnvoll, die eine kontinuierliche Beobachtung über längere Zeit zulassen;
- dass die Schreiberinnen und Schreiber auf Print- und Bildschirmlektüren mit je unterschiedlichen Textstrukturen reagieren. Das interactive book, das Geschichtenelemente vorgibt und zur Konstruktion eines Erzählverlaufs auffordert, verschafft Zugang zu narrativen Gestaltungen. Bei der Beschäftigung mit multimedialen Versionen von literarischen Texten erwerben Kinder eine «Geschichtengrammatik», die – über den Bildschirm hinaus – auch für die Rezeption von gedruckten, linear erzählenden Büchern hilfreich ist. Im Zusammenhang mit der Lektüre von interactive books zum Beispiel fallen zudem neue narrative Muster auf (vgl. dazu Bertschi-Kaufmann/ Tresch 2003). Interaktive Lektüren können also

Schreibprozesse durchaus anregen. Anspruchsvolle und kohärent aufgebaute Texte gelingen den meisten Kindern und Jugendlichen allerdings erst nach der Lektüre von längeren erzählenden Texten, mithin nach Buchlektüren;

– dass die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern und Jugendlichen teilweise gegenläufig sind (hohe Leseaktivität bei niedriger Schreibaktivität und umgekehrt) und dass Lektüren das eigene Schreiben in unterschiedlichem Mass stimulieren. Die häufig geäusserte Annahme, dass jene, die viel lesen, durchwegs auch aktiv und souverän schreiben, bestätigt sich also nicht generell. Es sind vor allem zwei Typen von Nutzungsmustern zu beobachten: das schnelle Eintauchen in Buch- oder Mediengenres, die einem vertraut sind und von denen Titel um Titel aufgenommen, «verschlungen» und teilweise auch überfliegend gelesen werden können und (deutlich zu beobachten bei Leserinnen und Lesern von Serienliteratur) – im deutlichen Gegensatz dazu – das auf Details konzentrierte Lesen, wobei sich Kinder und Jugendliche zum Teil bewusst viel Zeit lassen und das sie u.a. auch dadurch entschleunigen, dass sie Gelesenes in eigenen längeren Texten verarbeiten;
– dass die allermeisten Kinder und viele Jugendliche die «phantastische Erzählung» bevorzugen und dass sie als Reaktion auf längere fiktionale Lektüre ihrerseits mit extensiven narrativen Texten reagieren. Darin zeigt sich – bei gedruckten ebenso wie bei elektronischen Büchern – wohl in erster Linie das Bedürfnis der Kinder nach der auf Anhieb erkennbaren literarischen Fiktion. Genau diese Lesemotivation – das Unmögliche, das Herbeigedachte und Herbeigewünschte vorstellbar zu machen – ist bisher aber in der schulischen Leseförderung eher vernachlässigt worden. Viele Lehrerinnen und Lehrer verbinden mit dem Literaturunterricht die Aufgabe, sich mit der gesellschaftlichen Realität kritisch auseinander zu setzen, sie suchen für Klassenlektüren zum Beispiel ein «Buch zum Thema». Angesichts der Fülle der Aufgaben, welche die Schule zu bewältigen hat, ist das durchaus verständlich. Wenn aber Leseförderung laufend mit sozial-aufklärerischen Zielen verquickt wird, finden Leselust und Leseinteressen kaum Platz. Genau sie sind aber unverzichtbar für den Aufbau einer stabilen Lektürepraxis;
– dass die grossen Unterschiede zwischen den Lese- und Schreibpensen der Geschlechter auch im Zusammenhang mit der Schulklassenzugehörigkeit stehen. Hier fallen sowohl die differierenden Ergebnisse innerhalb der einzelnen Klassen, als auch die signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen auf. Die unterschiedlichen Dynamiken, mit welchen die Lese- und Schreibpraxis von Kindern und Jugendlichen atmosphärisch angeregt und intensiviert oder eher blockiert wird, ergeben sich teilweise «zufällig» mit der sozialen Zusammensetzung in den Schulklassen und Gruppen, mit den dominanten Wirkungen einzelner tonangebender Kinder. Die Beobachtung zeigt aber auch, dass die kontinuierliche Anregung durch Lehrerinnen und Lehrer, die Aufmerksamkeit, welche auf die Lese- und Schreibtätigkeiten gelenkt wird und das Ambiente, in welches die literale Praxis eingebettet ist, grosse Wirkung haben – auch für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen;
– dass die Förderung in Schulen und Bibliotheken vor allem dann wirksam wird, wenn Eltern nicht kontrollierend, sondern interessiert nachfragend an den Lese- und Schreiberfahrungen ihrer Kinder teilnehmen und wenn umgekehrt die Schule Lektüren, welche Kinder und Jugendliche von zuhause mitbringen, auch zulässt. Eine so genannte «Passung» gelingt also dann, wenn Brücken zwischen den schulischen, den familiären und den Freizeitwelten der Kinder und Jugendlichen gebaut werden.

Wie Lesewege zwischen Buch und Computer, zwischen Lektüren und ihren Reproduktionen beim eigenen Schreiben konkret verlaufen, lässt sich mit dem Einblick in die Tagebuchfolgen der einzelnen Kinder und Jugendlichen nachvollziehen:

3. Lernumgebungen für das Lesen und Schreiben gestalten (Empfehlungen)

Welche Konsequenzen lassen sich aus solchen Beobachtungen für die Lese- und Schreibförderung ziehen? Hier werden erst einmal solche Massnahmen vorgeschlagen, die sich in der Praxis von Lehrerinnen und Lehrern, in den von ihnen eingerichteten Lernumgebungen bewährt haben:

1. Den Schulraum als Lesewelt einrichten

Kinder und Jugendliche sollten in einer Umgebung aufwachsen und lernen können, in denen eine Auswahl unterschiedlichster Lesestoffe zur freien Verfügung steht: Kinderbuchklassiker und Neuerscheinungen, teils «einfache» Literatur mit grossen Schrifttypen, Flattersatz und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle sperrige Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen. Zudem sollen die Kinder ihre Klassenzimmerbibliothek auch selber er-

gänzen können mit Titeln, ihrem Lesegeschmack entsprechen und die möglicherweise nicht den Ansprüchen literarischer Qualität genügen. Serienliteratur und andere triviale Bücher sollten wir zulassen und in bestimmter Hinsicht auch schätzen: sie tragen wesentlich bei zur Leseförderung, weil sich viele Heranwachsende eben genau mit jener einfachen Literatur das Lesen erst einmal angewöhnen und dann allmählich auch zu komplexeren Texten finden.

Kinder und Jugendliche brauchen vor allem auch Lesezeit: unverplante Schulstunden, in denen einfach «nur» Lesen angesagt ist, dazu die Anregungen und Begleitung durch Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die selbst gewählten Lektüren der Kinder interessieren – selbst wenn diese nicht ihrem eigenen Lesegeschmack entsprechen – und die hilfreiche Lesetipps erteilen können, also selber belesen sind und auch neue Kinder- und Jugendbücher und -medien kennen.

2. Comics und andere Unterhaltungsliteratur zulassen

Nicht wenige Kinder und Jugendliche – vor allem Jungen – finden den Einsteig ins anspruchsvolle Lesen über die Comics. Hier werden Handlungen von Bild zu Bild linear erzählt. Das Verstehen und Geniessen der Text-Bild-Kombinationen im Comic baut auf ganz spezifischen Lesegewohnheiten auf: auf der geübten bildlichen Wahrnehmung und auf einem schnellen Erfassen der vorgegebenen Leserichtung. Nicht immer führen die Blasen von links nach rechts und von oben nach unten, die Abfolge der Textteile muss jedes mal überprüft und zum Teil neu entdeckt werden. Eine flüchtige, unkonzentrierte Lesehaltung ist für Comiclektüren also gerade nicht geeignet, im Gegenteil: Comicleserinnen und -leser leisten viel in den Bereichen des Kombinierens und Konstruierens. Sie werden auf diese Weise mit Geschichten und ihren Strukturen vertraut und dank diesem Geschichtenwissen fällt später auch die Buchlektüre leichter. Comics sind für die einen also ein wichtiges Übergangsmedium, für andere sind sie gelegentliche Erholungslektüre. Diese beiden Funktionen müssen in einem anregenden Leseunterricht unbedingt Platz haben (s. oben).

3. Lesen mit Büchern und am Bildschirm anregen

Zur modernen Lese- und Schreibkultur gehören der Computer, das interactive book auf CD-ROM und das Internet selbstverständlich dazu. Vielen Kindern und Jugendlichen ermöglicht der Bildschirm einen einfacheren Zugang zur Schrift. Auf der CD-ROM sind Texte oft begleitet von erklärenden Bildern und von Ton: vorlesende Stimmen können mit der Maus aktiviert werden, Bilder und Videoelemente erklären den Text. Die Figuren werden direkt sichtbar, die Elemente der Geschichten können leichter vergegenwärtigt werden. Interessante Multimediaversionen führen die Lesenden als Mitspielende unmittelbar in das Geschehen mit ein. Sie führen auf ihre Weise an Schrift heran und sie fördern die Leseinteressen auch über die Beschäftigung am Bildschirm hinaus. Die Faszination am interaktiven literarischen Spiel beobachten wir vor allem bei den Jungen; sie finden dank Multimedia leichter zum Buch. Zur Einrichtung einer anregenden Leseumgebung im Klassenzmmer gehört deshalb selbstverständlich auch eine Auswahl elektronischer Bücher: Multimedia-Versionen, die auf literarische Stoffe Bezug nehmen und damit die Übergänge zum gedruckten Buch erleichtern, wie *Pettersson und Findus, Geschichten vom Sams, Zilly, Ronja Räubertochter* u.a.

4. Phantastische Literatur anbieten

Die meisten Kinder und viele Jugendliche erfahren die Faszination des Buchlesens mit dem phantastischen Buch. Darin zeigt sich wohl in erster Linie das Bedürfnis nach einer auf Anhieb erkennbaren literarischen Fiktion, nach einer Geschichte, die anders verläuft als die Wirklichkeit. Die Anstrengung des Lesens empfinden die Heranwachsenden offensichtlich vor allem dann als lohnend, wenn sie Merkwürdiges und Wunderbares durchleben können: Gegenwelten zum alltäglich Erfahrbaren. Mit dem phantastischen Buch gelangen Kinder und viele Jugendliche an sonst unerreichbare Orte und sie erhalten Nährstoff für ihre eigene Phantasie. Dabei setzen sie sich – auf besondere Weise – auch mit Wirklichkeiten auseinander, mit jenen ihrer inneren Zustände, ihrer Wünsche und Vorstellungen. Vor allem aber werden sie zum Lesen und Weiterlesen verlockt. Der Boom, den «Harry Potter» ausgelöst hat, bestätigt genau jene Erfahrung, die Lehrerinnen und Lehrer in einem offenen Leseunterricht laufend machen: Wenn das Lektüreangebot attraktiv ist, dann lesen Kinder und Jugendliche mit Lust und innerer Beteiligung und sie halten auch bei umfangreichen Büchern durch.

5. Leselust und literarische Bildung – beides fördern

Leseförderung und literarische Bildung sind zweierlei Ziele des Deutschunterrichts; das eine schliesst das andere nicht aus. Während sich die Leseförderung darum bemüht, dass Kinder und Jugendliche überhaupt lesen und sich an die Lesetätigkeit gewöhnen, geht es bei der literarischen Bildung um die Begegnung mit kunstvollen Texten, mit einer ande-

ren Sprache, als wir vom alltäglichen Gebrauch gewohnt sind. Solche ästhetischen Erfahrungen sind wichtig. Auch sie können durchaus lustvoll sein, wenn spielerische Zugänge erlaubt sind, ein Erproben und Experimentieren am Text, an seiner Form, seinem Klang, ein Nachahmen und Nachbilden von den als «schön» empfundenen Stellen. Anspruchsvolle Texte, mit welchen sich die Heranwachsenden neben ihren freien Lektüren auch beschäftigen, sind nicht zum vornherein demotivierend, vor allem dann nicht, wenn eigenständige Entdeckungen möglich sind und zudem Hilfen erlaubt werden. Erleichternd ist zum Beispiel das Hörbuch, von dem man sich einen langen, vielleicht schwierigen Text vorlesen lassen kann und damit bereits ins Lesen eingeführt ist. Mediennutzung – hier mit dem audiobook über das Ohr – und Lesen sind also längst nicht in jedem Fall Konkurrenten, im Gegenteil!

6. Den Lese- und Schreibentwicklungen Zeit und Raum geben

Die fördernde Schule reagiert auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungen der Kinder, indem sie das Lesen und Schreiben als kontinuierliche Tätigkeiten kultiviert und indem sie dafür regelmässige Zeiten einplant. Ihre Wirkungen können nicht kurzfristig beurteilt werden, und die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Bibliothekarinnen und Bibliothekare lässt sich anhand punktueller Ergebnisse nicht einschätzen. Notwendig hingegen ist die Aufmerksamkeit und die Geduld für die verschiedenen Kinder und Jugendlichen: die Beobachtung ihrer Lese- und Schreibtätigkeiten. Was sie dabei jeweils gelernt haben, erkennen die Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie die vom einzelnen Kind zu den verschiedenen Zeiten erbrachten Leistungen in kleineren und in grösseren Abständen miteinander vergleichen.

Ein literarisches Leben im Klassenzimmer, das die Wahl zwischen Buch und Bildschirm offen lässt, Anregungen vermittelt und möglichst viel Lese- und Schreibzeit zur Verfügung stellt, ist allerdings – bei der Fülle von Lernzielen und Erziehungsaufgaben, welche die Schule insgesamt zu erfüllen hat – alles andere als selbstverständlich. Auf die Frage nach seinen Erfahrungen mit der offenen, multimedialen Lese- und Schreibförderung antwortet Simon mit einer längeren Tagebucheintragung. Sie zeigt, dass das interessengeleitete und bewegliche Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt mit der «typischen» Schule auch von den Kindern selber kaum zusammengebracht wird. Das aber lässt sich ändern.

Ich fand das Lesetagebuch sehr gut, schreibt Simon und meint damit wohl den gesamten Förderunterricht, den er seit längerer Zeit erlebt hat: das Freie Lesen, die freie Wahl der Bücher und Medien, das freie Schreiben zum Gelesenen und die Anregungen, die er von seinem Lehrer erhalten hat. *Am besten fand ich dass man (le) lesen konnte und damit die Shule schwänzte...*

1 Das Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien» ist im Rahmen des Nationalfonds-Schwerpunktprogramms «Zukunft Schweiz» durchgeführt worden.

Literatur

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Aufl. Aarau 2003 (Zentrum LESEN).

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Tresch Christine: «Cool, heute gingen wir wieder an den Computer!» Interactive books und ihre Effekte auf das Geschichtenverstehen und das Schreiben. In: Bettina Hurrelmann/Susanne Becker (Hg.): Kindermedien als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Erscheint im Herbst 2003.

Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. In: JuLit 2/2003, 14–29.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert et al.: Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten. In: Norbert Groeben (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm (10. Sonderheft IASL). Tübingen 1999, 175–189.

Ennemoser, Marco/Schiffer, Kathrin/Schneider, Wolfgang (2002): Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002, 236–247.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002.

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praixs. Basisartikel. In: praxis deutsch 176/2002, 6–18.

Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff der Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002, 148–159.

Schreier, Margrit/Groeben, Norbert (2001) Experiencing reality in virtual environements? In: Frindte, Wolfgang et al. (Hg.): Internet-based teaching and learning. Frankfurt/M., 2001, 348–352.

Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Zentrum LESEN, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Reithalle 20, CH-5000 Aarau, ist Leiterin des Zentrums Lesen, lehrt Fachdidaktik Deutsch, mit den Schwerpunkten Lesesozialisation und Literaturdidaktik.

Lesen im Medienzeitalter
La lecture à l'époque multimedia

Beat Suter

Anmerkungen zu Multimedia und Hypertext

Innerhalb der deutschsprachigen Netzliteraturszene sowie innerhalb der Theoretikerszene, die sich mit der digitalen Ästhetik des Phänomens beschäftigt, fixiert man sich mehr und mehr auf multimediale Werke. Dabei ist häufig nicht klar, was genau mit Multimedia gemeint ist: ein Nebeneinander verschiedener Medien, ein Medientransfer, Mixed Media, eine Transformation? Der inflationäre Gebrauch des Begriffs Multimedia ist zumindest überdeutliches Zeichen einer Verschiebung vom Textmedium hin zu vielen gleichwertigen Medien: Der Text ist nicht mehr unangefochtener Sinnträger, sondern reiht sich gleichrangig als ein Spielelement neben Ton, Bild und Animation ein. Sie alle sind gleichermassen in binären Daten darstellbar, also auf ein einheitliches Quellen-Konzept rückführbar. Dabei ist es häufig so, dass Multimedia unter dem Primat des Visuellen stehen. Das Bild gibt «den Ton» an, die andern Sinnträger ordnen sich mehr oder weniger unter. Der Text allerdings kämpft noch immer unermüdlich um die Führungsposition. Im Internet beherrschen noch immer die informativen Portale mit stark gegliederten kurzen Texten die Szene. Die Netzliteratur und die Netart kommen nicht ohne Texte und Sprache aus. Und im elektronischen Umfeld sind die Medientechniken oft wichtiger als ihre Sinnträger. Multimedia jedenfalls werden erst zu Multimedia durch eine Kombination diverser Kommunikations-, Informations-, Unterhaltungs- und Medientechniken, die ganz unterschiedlich kombiniert, vermischt und transformiert werden können.

Nicht zu verwechseln ist der Begriff Multimedia mit Hypermedia: Während Multimedia lediglich gemischte Bits darstellen, bieten Hypermedia zusätzlich Multilinearität für den Leser. Und wenn Intermedialität als Merkmal digitaler Literatur genannt wird, so ist damit ein konzeptuelles Miteinander verschiedener Elemente gemeint, also etwa eine konzeptuell-integrative Verbindung von Sprache, Bild und Musik. Im Kontext digitaler Literatur scheint der Multimedia-Begriff denn auch ungeeignet zur Beschreibung eines Genres. Er sollte wohl am ehesten zur Beschreibung einer Modalität gebraucht werden. Diese Ansicht nimmt eher eine Aussenseiterrolle in der Begriffsdiskussion zur digitalen Literatur ein, denn Multimedia im Sinne einer Anlehnung an Fotografie, Film und Kunst sind «in». Die Gefahr dieses Umstands liegt darin, dass die Lust an technischen Effekten überbordet und keine semantische Hinterfragung mehr stattfindet: Es muss auf jeden Fall eine multimediale Lösung her – oft untermauert von deskriptiven Begriffen wie «time-based media»[1] –, ganz gleich, ob damit eine adäquate Lösung gefunden werden kann oder ob dann am Ende einfach eine technische Ornamentalisierung des Banalen herausschaut. Letzteres begegnet uns immer öfter, so etwa in einer Reihe amerikanischer Designer-Gedichte, wie sie das Online-Magazin «Poems that go»[2] («Gedichte, die gehen können») veröffentlicht: zum Beispiel die Flash-Gedichte «Love in Death Valley»[3] von June Hayes und «Sky»[4] von Mitchell Kimbrough, die beide Ton und Animation lediglich zur Untermalung des Gedichttextes verwenden. Die seit drei Jahren bestehende New-Media-Poetry-Galerie von «Poems that go» liefert weitere solche Beispiele der Ornamentalisierung in Megan Sapnars «Car Wash» (2000)[5] und Nathaniel Lews «Hello Hell» (2002).[6] Gleichzeitig enthält die Galerie aber auch Werke, in denen die einzelnen Medien zu einem eher gelungenen multimedialen, wenn auch stark dokumentarfilmerisch orientierten Inhalt vernetzt werden wie etwa «Genius» (2001)[7] von Thomas Swiss und Skye Giordano. Interessanterweise ist in der Galerie auch das Projekt «Video Blog: VOG» (2002)[8] von Adrian Miles zu finden, das selbst ein kritischer Kommentar zu den zahlreichen Flash-Gedichten und -Kunstwerken ist, die in den letzten zwei, drei Jahren entstanden sind. Miles bezeichnet viele Flash-Kunstwerke als Browser-TV, die durchaus auch mit Video hergestellt werden könnten. Den «Video Blog» von Miles muss der Betrachter sich folglich im Video-Format Quicktime ansehen.

Gerade durch das grosse Spektakel, mit dem den multimedialen Effekten vielerorts begegnet wird, geraten auf der andern Seite Hypertext und Hyperlink mehr und mehr aus unserem Gesichtsfeld heraus, obwohl sie eine Basis schufen, mit denen die multimedialen Dichter und Künstler nun weiter ar-

beiten. Dabei sind wir eigentlich erst daran, uns allmählich auf den elektronischen Hypertext einzustellen. Die Hypertext-Ära ist noch längst nicht zu Ende. Lediglich eine Minderheit der Internet-User ist heute mit dem Konzept des Hypertexts wirklich vertraut. Verschiedene Usability-Studien zeigen ein deutliches Bild dieses Kompetenzmankos bei den sogenannten «gewöhnlichen Usern» von Webseiten. So die Studie von Zeix Ende 2001, welche das Wissen von Zürcher Surfern exemplarisch in Strasseninterviews untersuchte und dabei feststellen musste, dass 80 Prozent der Surfer ein ungenügendes Basis-Wissen aufweisen.[9]

Die meisten Menschen haben nicht gelernt, wie mit einem Hypertext umgegangen wird. Das gilt nicht etwa nur für gelegentliche Leser und Internet-Surfer, sondern auch für viele Autoren, Herausgeber und Produzenten von Webseiten.[10] Das zeigte sich auch überaus deutlich bei den «literatur.digital»-Wettbewerben 2001 und 2002.[11] Unter den zahlreichen Beiträgen fanden sich manche, die ihr neues Trägermedium lediglich wie ein Printmedium nutzten. Der Beitrag «Neben mir» des Autors Wolfgang Flür zeigt exemplarisch, wie das «unbekannte» Medium Internet falsch eingeschätzt werden kann. Der Text von Flür ist eher von literarischer Qualität, die medialen Erweiterungen aber nichts weiter als Staffage einiger weniger Geräusche und Bilder, die den guten Text teils kippen lassen. Glücklicherweise kommt der Autor selbst zum Schluss, dass sein Versuch in Netzliteratur nicht geglückt ist. Er wolle sich fortan denn auch wieder aufs traditionelle Schreiben und Publizieren konzentrieren.[12]

Leser wie Autoren müssen sich zuerst an die multilinearen Informationsbereiche gewöhnen. Und da hilft nichts anderes als sich Zeit nehmen und Erfahrungen sammeln im sich Zurechtfinden in grossen, vernetzten Textmengen, im Schreiben von Hypertexten und allenfalls im Zusammenstellen von nützlichen Webseiten, um eine Hypertext-Kompetenz zu erlangen. Davon ist die Mehrheit der Internet-User weit entfernt, dies meint auch der bekannte Web-Usability-Spezialist Jakob Nielsen. Er prognostiziert "das Schreiben von guten Hypertexten in grösserem Umfang, wenn das Web voll entwickelt ist und wenn Benutzerbedürfnisse befriedigt werden, anstatt dass sich Webnutzer von der Neuartigkeit des Mediums blenden lassen»[13] – dies dürfte in etwa fünf bis zehn Jahren soweit sein.

1 Sapnar, Megan: «Time Based Media on the Web.» In: Sapnar, Megan und Ankerson, Ingrid u.a : poems that go. Dito. 2002. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2002/poems.htm> (14.07.2003). « This issue's featured work, The Dazzle As Question by Claire Dinsmore, is a time-based poem which explores the struggle between the left and right brain inclinations of «an erstwhile 'old school' artist» encountering the digital realm.»
2 Sapnar, Megan und Ankerson, Ingrid u.a.: «poems that go.» Dito. 2000 - 2003. <http://www.poemsthatgo.com/index.htm> (14.07.2003).
3 June Hayes: Love in Death Valley. Poems that go. 2000. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/fall2000/deathvalley/launch.html> (14.07.2003).
4 Mitchell Kimbrough: Sky. Poems that go. 2002. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2002/sky/launch.htm> (14.07.2003).
5 Sapnar, Megan: «Car Wash». Poems that go. 2000. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2000/carwash/index.htm> (14.07.2003).
6 Lews, Nathaniel: «Hello Hell» (2002). <http://www.poemsthatgo.com/gallery/winter2002/HelloHell.swf> (08.09.2002).
7 Swiss, Thomas and Skye, Giordano: «Genius». Poems that go. 2001. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2001/genius/> (14.07.2003).
8 Miles, Adrian: «Video Blog: VOG». Poems that go. 2002. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/spring2002/adrianmiles/index.html> (14.07.2003).
9 Zeix: «Was wissen Zürcher übers Internet?» In: Zeix Homepage. (2001).<http://www.zeix.com/usability/reports.htm> (14.07.2003).
10 Dass manche Webdesigner und -publisher ebenfalls Mühe haben im Umgang mit der Präsentation und Nutzbarmachung der Informationen im Web durch Hypertext und sich oft durch technische Möglichkeiten zu Konstruktionen verleiten lassen, die dem User das schnelle Finden von Informationen erschweren, zeigen diverse Usability-Studien und -Artikel in Fachzeitschriften. So der Artikel von Gerhard Himmelein in c't oder der Beitrag des Autors dieses Aufsatzes in Marketing und Kommunikation:
Himmelein, Gerhard: Herzlich willkommen! Webseiten für Surfer und Suchmaschinen gleichermassen attraktiv machen. In: c't 15/2002, S.176–179.
Suter, Beat: «Wo die Freiheit ihre Grenzen findet.» Zum Thema Web-Usability. In: Marketing und Kommunikation, Nr. 1/2002, 30. Jahrgang. Zürich, Januar 2002. [Auch in: Update AG, Webwissen. 2002. <http://www.update.ch/webwissen/anwendungen/webusability.shtml> (14.07.2003).]
11 Simanowski, Roberto (Hg.): literatur.digital. Berlin: dtv 2002.
12 Das genaue Gegenteil ist an Jochen Metzgers Beitrag zu sehen, dessen Projekt von einer kompetenten Flash-Programmierung lebt. Leider vergibt Metzger seine Chancen mit recht ideenlosen linearen Geschichten, einer inadäquaten Navigation durch die Geschichten sowie einer vorgetäuschten Interaktivität.
13 Nielsen, Jakob: Designing Web Usability. München 2000, S.15.

Beat Suter, update AG – Kommunikationsagentur l update verlag GmbH – Verlag, Rämistrasse 7, CH-8001 Zürich. mailto:verlag@update.ch l mailto:besuter@update.ch

Heinz Moser

Die Sprache in den elektronischen Medien der deutschen Schweiz

Als Rolf Zinkernagel, Professor am Institut für experimentelle Immunologie der Universität Zürich, der Nobelpreis für Medizin verliehen wurde, berichtete das schweizerische Fernsehen DRS in der Tagesschau darüber. Im Interview mit dem Geehrten wird ganz

selbstverständlich Mundart gesprochen:

– Interviewer (zürichdeutsch): Wänn sie jetz d'Uufgaab hätted, ihrem achtjährige Göttibueb z'erchläre, wärum dass sie dä Nobälpriis übercho händ, was würded sie im da säge?
– Zinkernagel (baseldeutsch): Das daemols, also vor zwäiäzwanzig Johr bi däna arbetä in Auschtraliä…
– Nachrichtensprecher: Die beiden Forscher untersuchten in den siebziger Jahren, wie Mäuse sich gegen Virusangriffe verteidigen.
(zit nach: Siebenhaar 1996)

An dieser Passage aus der Tagesschau fällt mehreres auf: Generell ist die Sprachsituation in der deutschen Schweiz nach Sieber/Sitta durch eine «mediale Diglossie» gekennzeichnet: «Geschrieben wird Standardsprache, gesprochen wird Mundart, und dabei hat sich ein situations- und institutionsspezifischer Sprachgebrauch entwickelt» (Sieber/Sitta 1986, S. 29).

Nach dieser Regel müsste die Sprache der Tagesschau die Mundart sein, doch traditionell werden politische Nachrichten in Standard- oder Schriftsprache gesprochen. Doch wenn sich stärker mündliche Formate wie ein Interview in die Nachrichtensendung einschalten, ist – wie im Fall des Nobelpreisträgers – auch die Mundart möglich. Siebenhaar, der auf dieses Beispiel aufmerksam gemacht hat, will damit zeigen, dass Mundart nicht einfach die Sprachvariante einer Unterschicht darstellt, sondern dass damit durchaus auch komplexe Sachverhalte wie die Arbeit eines Nobelpreisträgers beschrieben werden können. Mundart ist im Übrigen auch nicht gleich Mundart, sondern gliedert sich wiederum in lokale Dialekte (hier: basel- und zürichdeutsch). Trotz mancher Schwierigkeiten im Einzelfall versteht man sich zwischen diesen Dialekten, da man heute gerade in den Medien viel häufiger als früher mit verschiedenen regionalen Dialektvarianten konfrontiert wird.

Während die traditionellen geschriebenen Medien Zeitung bzw. Zeitschrift bis heute der Schriftsprache verpflichtet sind (dies gilt auch für Boulevardzeitungen wie «Blick», «20 Minuten»), ist das Verhältnis von Standardsprache und Mundart in den neueren Medien komplexer. Für Fernsehen und Radio gilt: Formelle Formate der Nachrichtenvermittlung (Tagesschau, Durchsagen, Wetter) benutzen die Standardsprache, während informelle Formate wie Infotainment, Talkshows, Publikumsdiskussionen etc. die Mundart gebrauchen. Die «Arena», eine politische Diskussionssendung, die man von der Anlage her mit Sabine Christiansens Polit-Talk vergleichen könnte, findet in der Schweiz ganz selbstverständlich in Mundart statt. Diesem Muster entspricht auch der oben dargestellte Ausschnitt aus dem in die standardsprachliche Tagesschau eingebetteten Zinkernagel-Interview.

Man kann in diesem Zusammenhang auch feststellen, dass sich das Populäre und Lokale eher in Mundart ausdrückt. So werden die Nachrichtensendungen von «Tele Züri», die eher boulevardisierte Ereignisse aus dem Nahbereich umfassen, durchgängig in Mundart ausgestrahlt. Dagegen bedienen sich ästhetisch anspruchsvolle Sendungen (Literatur und Kunst) der Hochsprache. Der Literaturclub des schweizerischen Fernsehens ist z.B. klar auf die Standardsprache ausgerichtet – wobei noch dazu kommt, dass der Moderator Daniel Cohn-Bendit und seine Gäste häufig aus Deutschland stammen. Generell ist es so, dass überall, wo Personen aus Deutschland und Österreich im Fernsehen erscheinen, oder wo das Fernsehen DRS internationale Sendungen koproduziert, dann auch in den entsprechenden Sendungen Standardsprache gesprochen wird. «Wetten dass ...» von Thomas Gottschalk wird ebenso selbstverständlich in Standardsprache gesendet wie die Unterhaltungsshow des Schweizers Beni Thurnheer in Mundart.

Betrachtet man die Massenmedien im Vergleich, so fällt auf, dass insbesondere im Rundfunk in Mundart stark zugenommen hat. Dies hängt auch damit zusammen, dass dieses Medium immer stärker zu einem auf jüngere Generationen ausgerichteten Musikmedium geworden ist. Dies scheint mir ein weiteres wichtiges Kriterium für den Sprachgebrauch darzustellen: Jugendmedien und Sendungen, die sich stark auf Jugendliche ausrichten, bedienen sich dazu fast ausschliesslich der informelleren mundartlichen Ansprache.

Das beginnt bereits beim Markt der Kinderhörspiele- und Kinderliederkassetten, welche in der Schweiz zum grössten Teil von einheimischen mundartlichen Produkten bestritten wird. Dabei ist es oft auch so, dass standardsprachliche Literatur (Jim Knopf, Pippi Langstrumpf) zu Mundart-Hörspielen umgearbeitet wird. Traditionelle Produkte aus den 50er-Jahren wie Globi oder Papa Moll, die noch heute als «typisch schweizerisch» gelten, waren damals in der Buchform klar in Schriftsprache gehalten, die daraus entwickelten Kinderkassetten dagegen ebenso konsequent in Mundart.

Man kann in diesem Zusammenhang darauf verweisen, dass diese Entwicklung für das Vorschulalter zwingend sei, weil die Kinder in diesem Alter nur in Mundart sprechen und zu einem grossen Teil in der

Standardsprache noch sehr ungeübt sind. Das mag zu einem Teil zutreffen. Doch schauen die gleichen Kleinen schon eifrig Kinderprogramme im deutschen Fernsehen und verblüffen die Erwachsenen durch standardsprachliche Sätze, die im Tonfall viel geschliffener sind als die Schriftsprache der meisten Erwachsenen. Zudem könnte man auch damit argumentieren, dass mit der verstärkten Nutzung standardsprachlicher Produkte gleichzeitig Sprachförderung betreiben werden könnte. Jedenfalls besteht der Verdacht, dass sich hinter der scheinbaren Logik des Mundartgebrauchs bei Vorschulkindern gesellschaftliche Konventionen und Normen verbergen, die vor allem bei den Eltern und Erwachsenen vorherrschen, welche «geeignete» Produkte für ihre Kleinen auswählen.

Später ist die Mundart als informellere und emotionalere Sprache auch im Kinderfernsehen dominant – soweit nicht ausländische Serien und Sendungen übernommen werden. So hatten in den letzten Jahren mundartliche Sitcoms wie «Fascht e Familie» Konjunktur, die vor allem ein jugendliches Publikum ansprachen. Dass die Mundart als wesentliches Element eines eigenen (Jugend-)Programms gilt, zeigt der Fall der schweizerischen Ausgabe des Musiksenders VIVA, der ausschliesslich in Mundart moderiert wird. In einer Selbstdarstellung heisst es: «VIVA ist Musik-TV pur, ein audiovisueller Spiegel des Musikgeschmacks der jungen Deutschschweiz. Dabei ist VIVA weder in popkultureller Hinsicht noch in seiner Machart originär neu. Denn Popkultur fungiert längst als kommunikativer Universalcode, über den Lifestyle und kulturelle Identitäten transportiert werden, und auch Musikfernsehen an sich ist längst erfunden worden.

Der Programmanteil von Schweizer Interpreten auf dem Sender war von Anfang an relativ hoch. Das Programm wird in Schweizer Mundart moderiert. Die Info-Sendungen und Magazinformate sind auf deutschschweizer Personen zwischen 15 und 29 Jahren zugeschnitten» (www.viva-swizz.ch).

Offensichtlich ist für den «kommunikativen Universalcode» in der Schweiz emotional die kolloquiale Mundart das richtige Umfeld. Wo Lifestyle und kulturelle Identitäten für Jugendliche transportiert werden, scheint die Mundart als beziehungsstiftender Rahmen besser zu passen als die Standardsprache.

Dies wird auch besonders deutlich an den seit wenigen Jahren sich stark verbreitenden Formaten SMS und Chat, die ja eigentlich schriftliche Medien sind. Allerdings handelt es sich um kolloquiale Sprachformen mit einer sehr verkürzten und dem umgangssprachlichen Gespräch nahe kommenden sprachlichen Struktur. Aus diesem Grund wird hier auch nicht in Schriftsprache, sondern – was in der Schweiz absolut unüblich ist – vorwiegend in Mundart geschrieben. Die folgende Darstellung zeigt einen Ausschnitt aus einem Chat für Jugendliche bis 20 des schweizerischen Anbieters Bluewin:



Deutlich wird hier, dass in einer oft sprachlich verkürzten Form «gesprochen» (eigentlich: «geschrieben») wird. Freitag wird zu fri. (Fritig) abgekürzt, Sätze sind auf kurze Gesprächsfetzen reduziert, die durch weitere Chatteilnehmer unterbrochen werden:

«WoDkA_m_16: und eu allne..

WoDkA_m_16: und Fraue chattet

TrAnCeMaStErRuLeZ: gseht sich viellicht am fri.

WoDkA_m_16: Mit em asiakater. »

Die Aussage von «WoDkA_m_16», der sich gerade aus dem Chat verabschiedet, ist in drei Redebeiträge aufgeteilt – wobei noch ein weiterer Redebeitrag eines weiteren Chatters dazwischentritt. Wer diesen Text als Nicht-Teilnehmer am Chat zu verstehen sucht, hat erst einmal Mühe, die meist kurzen und meist auch verkürzten Redebeiträge zu verstehen. Den Teilnehmenden geht es nicht darum, alles umfassend zu verstehen. Sie sind selbst in einzelne Threads involviert, an denen sie sich beteiligen, während sie die übrigen Beiträge kaum zur Kenntnis nehmen. Von dieser stark mündlich geprägten Struktur her ist es nicht überraschend, dass bei den unter 20-jährigen die Standardsprache im Chat (wie auch bei den SMS) kaum eine Rolle spielt. Viel eher noch finden sich englische Ausdrücke wie cu (see you), ok, girls, p. (please).

Zieht man zum Vergleich einen Chat von über 50-jährigen heran, zeigt sich ein verändertes Bild:



Hier wird sehr viel häufiger noch in der Standardsprache gechattet – nach der üblichen Regel, dass der schriftliche Ausdruck in der Hochsprache erfolgt. Allerdings wird dies auch in dieser Generation zunehmend durch Teilnehmer durchbrochen, welche das mundartliche Muster des Chattens übernommen haben. Die Konvention der Standardsprache in der Schriftlichkeit wird durch das Format einer quasi mündlichen Gesprächskultur überlagert. So ergibt sich in diesem Chat-Text ein merkwürdiges Patchwork der Sprache, das zwischen mundartlichen Ausdrücken und Standardsprache oszilliert.

Insgesamt scheinen die neuen elektronischen Medien in der Schweiz die Mundart als Sprache der Medien noch verstärkt salonfähig zu machen. Die Mündlichkeit hat in Radio und Fernsehen einen festen Platz erhalten – gerade auch dort, wo Kinder und Jugendliche angesprochen werden. Mit Chat und SMS wird heute erstmals eine mündliche Schriftlichkeit in grossem Stil praktiziert – während diese früher auf eher kleine Kreise zur Mundartpflege oder auf eine spezialisierte Mundartliteratur beschränkt war. Allerdings heisst dies nicht, dass die Standardsprache tendenziell in Gefahr steht, ganz verdrängt zu werden. In einer Untersuchung des Marktforschungsinstituts DEMOscope wurde gefragt, ob man in den Schweizer Sendern eher mehr Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch sprechen solle. Dabei gibt es in der Auswertung sogar 32 Prozent, die mehr Hochdeutsch möchten (gegenüber 19 Prozent die für mehr Mundart votieren). Bei den Jungen (15–34 Prozent) sprechen sich aber immerhin 23 Prozent für mehr Hochdeutsch aus, und 37 Prozent sind mit der gegenwärtigen Situation zufrieden (vgl. DEMOscopeBulletin, Jan. 1999).

Zum Schluss scheint es mir wichtig, einen kurzen Blick auf die Schule zu werfen. Sie wird auf der einen Seite als Garant der Schriftlichkeit betrachtet. Hier lernen die schweizerischen Kinder, sich mündlich und schriftlich in der Standardsprache auszudrücken. Gerade in den Zeiten von PISA ist die Sprachförderung wieder zu einem expliziten bildungspolitischen Ziel geworden.

Auch in der Schule wird indessen dort häufig Mundart gesprochen, wo es nicht um Deutschunterricht geht. Nach Sieber/ Sitta (1986, S. 60) ist dabei die Mundart die Sprache der Freizeit und die Standardsprache jene der Arbeitszeit in der Schule. In den Pausen, auf dem Schulhof, vor und nach dem Unterricht wird indessen Mundart gesprochen. Aber auch im Unterricht selbst gibt es Fächer, in denen fast ausschliesslich in der Mundart kommuniziert wird: «Zu diesen Fächern gehören – mit systemimmanenter Regelhaftigkeit – Zeichnen/Werken, Musik, Turnen (hier wird oft die Standardsprache bei Kommandos verwendet); mit weniger deutlicher Regelhaftigkeit sind auch die Fächer Lebenskunde, Religion und Handarbeit/Hauswirtschaft zu dieser Gruppe zu zählen» (Sieber/Sitta 1986, S. 61).

Angesichts der Diglossiesituation der Deutschschweiz kann Spracherziehung allerdings nicht einfach Förderung in der Standardsprache bedeuten. Vielmehr betonen Sieber/Sutta: «Für den Sprachunterricht resultiert daraus die Pflicht zur Sorge um

gesprochene Mundart,
geschriebene Standardsprache,
gesprochene Standardsprache
und zwar in dieser Abfolge»
(Sieber/Sitta 1986, S. 153)

Dies kann aus medienpädagogischer Sicht nur unterstrichen werden. Der verstärkte Gebrauch von Mundart in den elektronischen Medien ist nicht als Sprachzerfall zu bewerten, sondern hat mit einer Kultur zu tun, die stark auch kolloquialen Formaten angenähert ist. Spracherziehung muss deshalb bedeuten, auch diese mundartlichen Formen ins Konzept der Sprachförderung aufzunehmen – gerade im Sinne einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit, die in der deutschsprachigen Schweiz ohne Mundart gar nicht zu denken ist.

Literatur

Siebenhaar Beat (1996 unveröffentlicht): Das Verhältnis von Mundarten 1996 (online als pdf-File: http://www.germanistik.unibe.ch/siebenhaar/SiebenhaarFolder/html/Publikationen.html)

Sieber Peter, Sitta Horst, Mundart und Standardsprache als Problem der Schule, Aarau 1986

Heinz Moser, Pädagogische Hochschule Zürich. heinz.moser@phzh.ch

Lesen in der Schule
Lire à l'école

Anna Katharina Ulrich

Lesen und Gesellschaft

Lesen macht mündig. Überall dort, wo sich die allgemeine Schulpflicht durchgesetzt hat, ist die Beherrschung der Kulturtechnik Lesen/Schreiben zur Grundvoraussetzung für die aktive Teilhabe am demokratischen Staat geworden. Man kann von einem Basisvertrag zwischen dem Staat und der mündigen Bevölkerung sprechen, wobei jener die notwendigen institutionellen Mittel – Schulen, Lehrmittel, Lehrerausbildung – bereitstellt und diese sich verpflichtet, ihre Kinder zwecks Alphabetisierung in die entsprechenden Institutionen zu schicken. Mit dem Schuleintritt nimmt zum erstenmal der Staat die Kinder in die Pflicht, um ihnen das gesellschaftlich notwendige Grundwissen zu vermitteln, vor allem das Lesen und Schreiben.

Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht liegt noch nicht sehr weit zurück – etwa zweihundert Jahre, wenn es hochkommt. Sehr packend wird das Problem der Alphabetisierung im Kinderbuch Pinocchio geschildert. Der italienische Autor Carlo Collodi, der sich politisch für einen demokratischen Staat und damit für die Emanzipation des italienischen Volkes einsetzte, inszeniert in vielen Episoden die Härten des Eingeschultwerdens, ja die Zähmung und Zurichtung des noch naturbelassenen, widerständigen Hampelmännchens zum braven ABC-Schützen. Bezeichnend ist dabei, dass Pinocchios «Vater», der mausarme Geppetto, von seiner Generation her die vor-alphabetische Zeit vertritt, und der sich nun auf dem Umweg über den Sohn die Emanzipation in die Schriftkultur erhofft, ohne die in der modernen Gesellschaft kein Fortkommen ist. Pinocchio ist ein hochdramatischer Alphabetisierungsroman, könnte man sagen, eine Geschichte aus der Zeit, da in Italien die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und damit die Alphabetisierung der Bevölkerung, allen voran der Kinder, noch in den Anfängen steckte. Pinocchio ist ein (widerwilliger) Pionier dieser Modernisierung.

Die Einführung der Schrift ist für eine Gesellschaft wie für jedes einzelne Kind ein grosser, folgenreicher Schritt. Der Dialog zwischen Staat und Einwohnern, zwischen Öffentlichkeit und Bevölkerung erfolgt nun mehr und mehr auf dem Schriftweg. Die Lese- und Schreibfähigkeit wird zum Eintrittsbillet für die mündige Teilhabe am öffentlichen Geschehen. Und was die Kindheit betrifft, so wird sie durch die Schulpflicht von Grund auf neu strukturiert. Wir haben es fortan mit einer Lern- oder Schrift-Kindheit zu tun, die mit ihrem Curriculum, ihrem Stundenplan-Zwang und ihren spezifischen Institutionen tief ins Privatleben der Familien eindringt. Der Schuleintritt wird zum Initiationsritus, der Schulabschluss zum Übergang ins mündige Erwachsenenleben.

Uns ist diese Form längst vertraut. Es genügt aber, etwas Abstand zu nehmen und unsere alphabetisierte Gesellschaft mit Kulturen zu vergleichen, in denen die Schriftlichkeit bis vor kurzem noch keine unerlässliche Norm für alle darstellte. In solchen Gesellschaften mögen andere Kommunikationswege die Alphabetisierung entbehrlich machen, der «Analphabetismus» fällt nicht auf, ja er ist die Norm und existiert in unserem Sinne gar nicht. Für notwendige Schriftlichkeiten genügt ein professioneller Stadt- oder Dorfschreiber. Erst beim Wechsel in eine durchstrukturierte Schriftkultur sehen sich viele Immigranten mit einemmal zu Analphabeten gestempelt, das heisst zu Behinderten in einem Volk von Schreiberinnen und Lesern.

Schriftlichkeit (Literacy) beginnt historisch und biographisch immer beim Kind. Beim Schuleintritt geht es zunächst einmal um das elementare Lesen- und Schreibenlernen. Damit erweisen sich Bücher, Zeitschriften und andere Lesestoffe als Türen zu einer Welt des Wissens, die ohne Schriftkenntnis nicht zugänglich wäre. In der Frühzeit auch unserer Schriftkultur waren es oft die Kinder, die den Erwachsenen vorlasen und also ihrer Familie Zugang zur alphabetisierten Welt verschafften. Dem entspricht die traditionell hohe Wertung des Laut-Lesens in der Schule, das wiederum historisch und biographisch später durch das Stilllesen abgelöst wird. Nicht nur in diesem Zusammenhang drückt die Schule dem Zugang zur Schrift ihren für das dyslexische Kind behindernden Stempel auf.

Eine andere Art Prägung mit Folgen sind die schulische Aufteilung der Kinder in homogene Altersklassen, die das Kinderkollektiv der Neuzeit strukturiert, und damit im Zusammenhang der Frontalunterricht mit seinem Reihum-Lautlesen, das sich bis heute hartnäckig hält, obwohl die viel effizientere

Didaktik des individualisierenden Lese- und Sprachunterrichts ein Gebot der Stunde ist

Lesen/Schreiben und soziale Herkunft

Beim Schuleintritt bringen die Kinder ganz unterschiedliche Beziehungen zur Schriftwelt mit. Kinder aus buchfreundlichen Kreisen, denen täglich Geschichten vorgelesen und Bilderbücher gezeigt werden und wo die Erwachsenen in ihrer Umgebung oft mit Schreiben und Lesen beschäftigt sind, bringen Vorerwartungen und Kenntnisse mit, die ihnen die erste Begegnung mit der Welt der Schrift sehr erleichtern. Dagegen sind Kinder aus buchfernem Milieu, zumal aus Migrantenfamilien oft doppelt benachteiligt: Sie haben kaum Zugang zu gedruckten Medien und müssen in der Schule das Lesen und Schreiben anhand einer Schriftsprache lernen, die nicht ihrer Muttersprache entspricht. Herkunftmässig besteht also keineswegs Chancengleichheit. Vielmehr können hier auch Kinder scheitern, bei denen oft keine erbliche Dyslexie nachweisbar ist. Es drängt sich auf, vor allem hier nach Kompensationsmöglichkeiten Ausschau zu halten. So sollten der Umgang mit Büchern und das Vorlesen in Spielgruppen, Tagesheimen, Mittagstischen und anderen Institutionen, die Familienfunktionen übernehmen, ganz selbstverständlich mit zum Alltag gehören.

Wie Untersuchungen immer wieder zeigen, geht der stärkste Impuls zum Lesen und Schreiben in der Regel nicht von der Schule, sondern von der Familie und später von der Bibliothek und von beratenden Gleichaltrigen aus. Prägend sei vor allem eine buchgewohnte Umgebung zuhause. Wo indessen Lehrerin oder Lehrer ihrerseits eine bücherfreundliche Umgebung schaffen, da wird der freie Umgang mit Büchern auch im Schulzimmer eingespielt und werden anhand einer gut bestückten Bücherecke die verschiedenen Leseweisen erlebbar: vom sinnentnehmenden, informierenden Lesen über das rasch orientierende Überfliegen, das Schnuppern, bis hin zum stillen, versunkenen Lesen. Wichtig ist hier eine ausreichende schwierigkeitsmässige Bandbreite des Angebots, damit anhand einer Auswahl inhaltlich gewichtiger, formal aber leichter, einfacher Lektüre auf die speziellen Bedürfnisse von Kindern mit dyslexischen Beschwerden eingegangen werden kann.

Eine so verstandene Leseförderung wird den unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Kindern einer Klasse gerecht. Von Lehrerinnen und Lehrern sind Kenntnisse der Kinder- und Jugendliteratur und der modernen, individualisierenden Lese- und Schreibdidaktik gefordert. Dazu gehört schliesslich ein gut zugängliches, zeitgemässes Bibliotheksangebot, das für die Vielseitigkeit der schulischen und freizeitlichen Lektürevermittlung einsteht.

Pankraz Blesi

«Lies vor!» – eine doppelbödige Anweisung

Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen»

Es gibt in der Schule eingeschliffene Gewohnheiten, die unhinterfragt weiter tradiert und von allen Beteiligten als natürlich und sinnvoll betrachtet werden. Fachdidaktische Forschung und damit verbundene Reformvorschläge können während Jahrzehnten jenseits solcher habitualisierter Praktiken stattfinden, so dass alte Irrtümer oder Missverständnisse neben forschungsmotivierten Neuerungen fröhlich weiter gedeihen. Eine solche eingeschliffene Gewohnheit in der Praxis des schulischen und schulnahen Lesens soll hier kritisch unter die Lupe genommen werden:

Es ist eine bestimmte Art des lauten Lesens, in der Klasse «reihum» praktiziert oder in der Situation eines einzelnen Lesenlernenden mit einem erwachsenen Begleiter. Im schulischen Alltag wird sie mehr oder weniger unbedacht als «Vorlesen» bezeichnet, obwohl es sich hier keineswegs um ein Vorlesen im eigentlichen Sinne handelt. Nicht zuletzt in dieser Art der Benennung der Lesetätigkeit («Lies vor!») manifestiert sich das Problem: Die Anweisung «Lies vor!» wird sich nämlich bei näherem Zusehen für den Lesenden als doppelbödig, als eigentliche «Zwickmühle» erweisen.

Im Folgenden wird diese uralte und hartnäckig sich haltende Praxis kritisiert; sie wird als problematisch für den Leselernprozess, als ineffektiv, ja sogar als Faktor bei der Entstehung von Lernstörungen beschrieben.

Hauptthese

Die Aussage könnte kurz so zusammengefasst werden: «Lautes Lesen» und «Vorlesen» werden in der *Schulpraxis* und im *Reden über Lesen* oft nicht klar voneinander unterschieden, sondern auf unbedachte Weise miteinander vermischt. Eine klärende Bewusstmachung dieses Unterschieds ist notwendig. Nur so können die beiden Leseformen ihrem Wesen, ihrer Funktion gemäss eingesetzt werden. Die klare Unterscheidung der beiden Leseformen in Theorie und Praxis könnte zudem auch zur *Vermeidung von Leselernstörungen und Beeinträchtigungen der Lesemotivation* beitragen.

Langjährige Erfahrungen in Lehrerbildung und Fortbildung haben gezeigt, dass erst eine eingehende, schrittweise Analyse des im Grunde einfachen Sachverhalts Studierende und Lehrende überzeugen und den Anstoss für eine veränderte Praxis vermitteln kann. Eine solche Analyse wird in den folgenden Thesen skizziert.

1. «Lautlesen» und «Vorlesen» haben je eine ganz andere Funktion, einen ganz andern Zweck:
Während das «Lautlesen» *dem Lesenden* selber dient, gilt das «Vorlesen» den *Zuhörern*, an die sich die Vorleserin richtet.

Das «*Lautlesen*» hat in erster Linie für den Lesenden selbst eine Funktion. Es bildet *für den Leser selbst* eine notwendige Zwischenstufe für das *Verstehen* des Textes: Der Lesende setzt den geschriebenen Text in gesprochene Sprache um, weil er ihn erst *hörend* zu verstehen beginnt.

Das «*Vorlesen*» ist demgegenüber ein *kommunikativer* Akt, in dem *den Zuhörenden* ein Text vermittelt wird. Der meist erwachsene Vorlesende teilt den Zuhörern etwas mit, vorlesend *erzählt* er diesen also gleichsam etwas.

2. Jahrhundertelang war Lesen für die meisten mehr oder weniger identisch mit «Lautlesen»:
Das «*stille* Lesen» ist für die meisten erst spät in Erscheinung getreten. Lesen war lange Zeit stets mit dem lauten *Für-sich-Lesen* verbunden, auch beim Erwachsenen. Lautlesen war gleichsam die vorherrschende Lesetechnik. Noch im letzten Jahrhundert brauchten viele Erwachsene das *Umsetzen in gesprochene Sprache* im Laut-für-sich-Lesen: Um den Text wirklich zu verstehen, mussten sie ihn hören. Insofern brauchten Leser und Leserinnen immer einen zweiten «Code» (eben den der gesprochenen Sprache), um den Sinn des Textes «entschlüsseln» zu können. Schon *Goodman* hat deshalb den Vorgang dieser Art von Lautlesen als ein «*R*ecodieren» bezeichnet.[1]

Dass «Lautlesen» die ursprüngliche und lange praktizierte Form des Lesens war, erinnert uns daran, «dass unsere Schrift eine *Lautschrift* ist – ein System zur Notation von Lauten, deren adäquate Realisierung eben die Rückübersetzung in eine vernehmbare Lautlichkeit darstellte.»[2] *Liessmann hat das in seiner Wiener-Vorlesung so veranschaulicht:*

«Der geschriebene Text und das laute Lesen verhielten sich ursprünglich also wie Partitur und musikalische Aufführung. Während wir – mit Ausnahme weniger Experten, die Partituren «lesen» können – im Bereich der Musik auf der Realisation des Hörbaren verharrten, setzte sich beim Lesen die Technik des stummen Lesens durch. Nur sehr alte Menschen pflegen beim Lesen noch mit den Lippen die Worte mitzuformen, während ansonsten in der Regel das Lesen ein vollkommen verinnerlichter, imaginärer Vorgang geworden ist.»

3. Für Lesenlernende jeden Alters stellt diese Form des Lautlesens aber immer noch eine notwendige Stufe im Leselernprozess dar:
Das «Lautlesen» (=Laut-für-sich-Lesen) ist eine *Station* auf dem Weg zum «Stilllesen» (=Still-für-sich-Lesen) – das wissen wir von uns selber als Lesenlernende; und das wird uns immer wieder aufs neue bewusst, wenn wir uns anhören, wie lesenlernende Kinder einen für sie neuen Text laut für sich «erlesen». Es ist für alle, die Kinder unterrichten, sehr aufschlussreich und eigentlich unverzichtbar, sich einmal genauer bewusst zu machen, was bei diesem Lautlesen alles passiert und in welcher Weise diese Lesetechnik für die Lesenden selber erst den Zugang zu einem Sinn des Textes ermöglicht. An anderer Stelle habe ich am Beispiel einer Leseprobe versucht, diesen Prozess für Studierende und Lehrende zu veranschaulichen; anhand vieler Beispiele von Verlesungen und ihrer Korrekturen wird nachvollziehbar, wie die achtjährige Nicole in laut experimentierendem Lesen den Sinn des Textes schrittweise *konstruiert*.[3] – Die wichtigsten Erkenntnisse, die sich daraus im Hinblick auf das Lautlesen ergeben, sind folgende:

- Das «Lautlesen» hat auf dieser Stufe des Leselernprozesses eine *Hilfsfunktion* für den *Verstehens*prozess. Wesentlich ist, dass die Leserin beim Lautlesen *experimentieren* und das von ihr in gesprochene Sprache Umgesetzte *kontrollieren* kann, dass das lesende Kind also sich selber zuhören und sich dementsprechend dann auch korrigieren kann.
- Wichtig ist dabei, dass die Leserin ungestört ihre Hauptintention (= *primäre Absicht*) verfolgen kann, nämlich: «ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN!».

Die Hauptintention bei dieser Art von Lautlesen darf nicht sein:
«ICHWILLKEINEFEHLERMACHEN » oder
«ICHMUSSMÖGLICHSTFLIESSENDLESEN».
Sie kann auch nicht sein:
«ICHWILLDIRETWASERZÄHLEN»
«ICHWILLDIRETWASMITTEILEN».
Denn die beiden letztgenannten Intentionen sind ja Zwecke des «Vorlesens».

4. Eben darin, in diesen HAUPTINTENTIONEN der Leserinnen und Leser unterscheiden sich «Lautlesen» und «Vorlesen»:
Während das *Lautlesen* dem Lesenden selber dient, eine Methode des Hör- und damit Lesbarmachens eines Textes darstellt, ist das *Vorlesen ein kommunikativer Akt*: Das Vorlesen steht im Grunde näher beim *Erzählen* oder *Berichten* als bei dem, was wir zum Wort «*Lesen*» assoziieren. Kinder erleben das meist auch so: *Vorlesen* ist für sie einfach eine spezielle Art des «*Erzählens*», *schriftdeutsch* Erzählen eben, «Erzählen *aus einem Buch*», wie sie manchmal selber sagen.

Und wenn wir hier von «Vorlesen» sprechen, meinen wir – das sei betont – in erster Linie das Vorlesen des Erwachsenen, von Lehrerinnen und Lehrern, von Eltern oder andern erwachsenen Bezugspersonen, wo die Vorleser die Hauptarbeit des Rekodierens des Geschriebenen übernehmen, eben die «Arbeit», die das Kind sonst beim «Lautlesen» (und Jugendliche und Erwachsene beim Stilllesen) leisten muss. Beim Vorlesen kann sich das zuhörende Kind oder der zuhörende Jugendliche ganz auf das *Verstehen* konzentrieren. Der französische Autor und Lehrer *Daniel Pennac*, der lesemüde Jugendliche vorlesend «mit dem Lesen versöhnen» zu können glaubt, hat die Leistung des Vorlesers für die Zuhörenden mit der «Arbeit als fotografischer Entwickler» verglichen:

«*Sicher, die Stimme des Lehrers hat bei dieser Versöhnung geholfen: weil sie uns die Mühe des Entzifferns ersparte, die Situationen klar zeichnete, die Kulissen aufrichtete, die Figuren verkörperte, die Themen unterstrich, die Nuancen hervorhob und so deutlich wie möglich ihre Arbeit als fotografischer Entwickler machte.*»[4]

5. Fatal kann sich nun in der Praxis – so die Aussage dieser zentralen These – die Vermischung dieser beiden Leseformen auswirken:
Wie oft begann eine «Lesestunde» damit, so erinnern wir uns, dass alle einen vom Lehrer benannten Text aufschlugen und ein Schüler oder eine Schülerin mit der Anweisung «*Lies vor!*» zum lauten Ab-Blatt-Lesen dieses für die meisten neuen Textes aufgefordert wurde!

Das Kind möchte in dieser Situation dann eigentlich «*lautlesen*» können, also den Text *für sich hörbar* machen, das Umgesetzte kontrollieren und allenfalls korrigieren können; es möchte Zeit für sein Verstehen, für das Konstruieren eines Text-Sinns haben und dabei seinen eigenen Weg gehen können. Das lesende Kind weiss in einer solchen Situation aber: Sein Lesen wird von Lehrpersonen, von Mitschülern oder auch von Eltern stattdessen nach Kriterien des *Vorlesens* beurteilt werden. Erwartet wird: Es soll möglichst *ohne Fehler* lesen, es soll *möglichst fliessend* lesen, es soll «*schön*» lesen – es soll also eigentlich *für die andern* lesen; es soll also *vorlesen*. Das wird dem Kind durch die Reaktionen der zuhörenden Erwachsenen und Kinder und mit der Zeit dann durch die unausgesprochenen Erwartungen der Zuhörenden immer wieder nahe gelegt.

Damit gerät das lesende Kind in einen *Widerspruch*; in einen Widerspruch zwischen zwei sich ausschliessenden *Grundintentionen*. Dieser als «Zwickmühle» erlebte Widerspruch kann dann schrittweise Folgen nach sich ziehen, und zwar nicht nur *situative* Lesestörungen und Hemmungen, sondern eigentliche, *längerfristig* wirkende *Lese-Lern-Störungen* initiieren. Komponenten einer solchen Entwicklung dürften dann etwa folgende sein:

A
Das Kind steht zunächst zwischen zwei Zielrichtungen:
– Die eine Zielrichtung, die sich für das Kind unmittelbar ergibt, ist
  «ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN»
– Dieser steht die Zielrichtung gegenüber, die sich aus den Erwartungen der andern ergibt, nämlich:
  «ICHDARFKEINEFEHLERMACHEN»
  «ICHMUSSFLIESSENDLESEN»

So befindet sich das lesende Kind in einem *Zielkonflikt* (in einer «Zwickmühle»), den es irgendwie zu bewältigen hat.

B
Je nachdem wie stark die *zweite* zur Intention gewordene Erwartung von aussen – von Lehrenden, Eltern und Mitschülern – ins Spiel kommt, muss sich das Kind anpassen: Die Folge davon kann sein, dass das Kind bei Leseaufgaben in erster Linie der zweiten Forderung («ICHDARFKEINEFEHLERMACHEN» / «ICHMUSSFLIESSENDLESEN») nachkommt, und dabei die ursprüngliche erste («ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN») *vernachlässigt*. Das Kind kümmert sich also nicht mehr primär um den *Sinn*, sondern bemüht sich in erster Linie darum, fliessend und fehlerlos zu lesen. Die zweite (in dieser Situation eigentlich unwesentliche) Zielrichtung *verdrängt* so die primäre, hier wirklich bedeutsame Zielrichtung des Sinnverstehens – und dafür wird das Kind letztendlich auch belohnt.

C
Wenn das in einem Lern-Ambiente, sei es im Schul-

zimmer oder beim Lesen mit andern Erwachsenen ausserhalb der Schule, *über längere Zeit* so gehandhabt wird, die lesenden Kinder also *immer wieder* in diesen Widerspruch geraten, lernt das Kind damit umgehen, lernt es sich zu arrangieren: Es wird mit der Zeit Texte stets «*flott rekodieren*»[5] wollen, d.h. es konzentriert sich nur noch auf das *eine* erwünschte bzw. unausgesprochen erwartete Leseziel, nämlich *möglichst fliessend und möglichst fehlerlos* zu lesen, den geschriebenen Text «flott» in gesprochene Sprache zu übersetzen. (Jedem ist aus dem Fremdsprachunterricht bekannt, dass und wie das funktioniert: Ich kann einen fremdsprachigen Text ja durchaus fliessend laut und «sinngemäss» lesen und dabei trotzdem von dessen Sinn herzlich wenig mitbekommen – wenn ich nur die wichtigsten phonologischen, morphologischen und syntaktischen Regeln der betreffenden Sprache internalisiert habe.)

6. Fatal ist dieser Anpassungsprozess deshalb, weil der eigentliche Sinn des Lesens, die *Dekodierung* – das Sinngeben oder richtigerweise das *Sinn-Konstruieren* – in den Hintergrund tritt:
Das kann so weit gehen, dass dann (für das Kind) «LESENKÖNNEN» mehr oder weniger identisch ist mit «FLIESSENDLESENKÖNNEN». Ich kann gut lesen, wenn ich beim Lautlesen wenige Fehler mache. Und dieser *enge Begriff* des Kindes vom Lesen ist dann meist auch der Lehrperson eigen. So ist es mir immer wieder passiert, dass Lehrpersonen mir von Schülern sagten, diese «könnten nicht lesen». Bei näherer Untersuchung in der Einzelsituation mit den betreffenden Kindern stellte sich dann aber oft heraus: Das Kind konnte zwar in der Tat nicht fliessend ab Blatt lesen; es las «stockend», aber es las *experimentierend und sinnorientiert*. Und – das stellte sich meist erst in Gesprächen über die ausserschulischen Mediengewohnheiten heraus – das Kind las für sich zuhause Bücher und konnte davon erzählen…von aus Büchern angeeignetem Wissen, von in Büchern gelesenen *Geschichten: Das Kind «konnte» also nicht nur lesen, sondern es machte von dieser Fähigkeit auch nützlichen Gebrauch im regelmässigen Umgang mit Büchern!*

Solche Erfahrungen haben uns darauf aufmerksam gemacht, dass der unbedachte Einsatz und eine unangemessene Gewichtung des Lautlesens bei Kindern und Lehrern auch einer unzureichenden Vorstellung von «Lesen», einem eingeschränkten Begriff vom Lesen Vorschub leisten können.

7. Die nicht bewusste Vermischung von Lautlesen und Vorlesen ist auf *allen* Stufen und im erstsprachlichen ebenso wie im *fremdsprachlichen* Unterricht anzutreffen:
Das Wissen, dass es eine Form des Lautlesens auch im Klassenverband gibt, in dem diese experimentierende Lesetechnik im Dienste des *Verstehens* steht, ist am ehesten noch bei Lehrenden anzutreffen, die durch die Schule von *Hans Glinz*[6] geprägt wurden – sei es durch Kurse oder im sorgfältigen Studium der Lehrerkommentare zum «Schweizer Sprachbuch» (vgl. dazu die Anwendung von sog. «Proben» wie «Klangprobe», «Ersatzprobe» und «Umstellprobe»).

Noch stärker in der Praxis verankert ist das Fehlverhalten eines als «Vorlesen» kaschierten «Lautlesens» offenbar – darauf hat *Gert Solmecke*[7] aufmerksam gemacht – im *Fremdsprachunterricht*, wo diese Leseform aber ebenfalls als «Vorlesen» bezeichnet wird. Solmecke kritisiert die eingeschliffene Gewohnheit des mehr oder weniger unvorbereiteten Vorlesens im Fremdsprachunterricht und bestreitet die verbreitete aber unhinterfragte Annahme, dass die praktizierten Formen dieser Leseform für das Erlernen einer Fremdsprache wirklich nützlich seien. Er schlägt vor, diese Gewohnheit zu lassen und hält fest:

«Zu widersprechen ist allerdings der in der Fachliteratur weit verbreiteten Gewohnheit, «Vorlesen» und «Lautes Lesen» einfach als austauschbare Synonyme zu behandeln. Vorlesen ist ja nur eine Variante des lauten Lesens und keineswegs die wichtigste. Viel wichtiger ist – wie jeder beim Lesen muttersprachlicher, aber auch fremdsprachlicher Texte an sich selbst beobachten kann – das mehr oder weniger laute Lesen, durch das sich der Leser selbst hilft, einen für ihn schwierigen Text zu verstehen.» (Solmecke a.a.O.)

Auch für das fremdsprachliche Lesen gilt: Die Lernenden sollen die Möglichkeit und die Zeit dafür haben, «*die Hilfsfunktion des lauten Lesens für das Verstehen geschriebener Texte auszunutzen*».

8. Nun gibt es allerdings – neben dem eigentlichen kommunikativen «Vorlesen» – Anwendungsformen des «Lautlesens», wo sich die Lesenden zwar auch um fliessend-fehlerloses Lesen bemühen, dies aber im Sinne einer wiederholenden Wiedergabe tun:
Solche wiederholenden Wiedergaben können ganz unterschiedliche Funktionen haben.Wir lassen etwa in der Klasse – nachdem die Schüler Gelegenheit hatten, einen Text *für sich* zu *d*ekodieren (wie auch immer: die einen ganz *still*, die andern *für sich sprechend*, die dritten *zu zweit einander vorlesend*) –

den Text coram publico von einer Vorleserin in gesprochener Klanggestalt erklingen, um ihn noch einmal für alle zu *vergegenwärtigen*; sei es, um anschliessend besser *darüber sprechen* oder ihn *gestalten* oder um ihn einfach *geniessen* zu können. Oder wir lassen nur eine einzelne Stelle nochmal laut lesen, um sie *hervorzuheben* und zur Diskussion stellen zu können oder um das formulierte *Verständnis klanglich zu realisieren* und noch einmal am Text zu *überprüfen* (= «Klangprobe» nach Hans Glinz, vgl. Anm. 7).

Dasselbe kann ich als Leser auch nur für mich selbst tun – einen bereits dekodierten Text sprechend wiederholen, mein Verständnis in der klanglichen Gestaltung *zum Ausdruck bringen* (und evtl. noch einmal *überprüfen*) und ihn so auch für mich selbst hörend *geniessen*, so wie das auch Schreibende mit ihren eigenen Texten zu tun pflegen.

In diesen Situationen ist es unseres Erachtens nicht hilfreich, von «Vorlesen» zu sprechen, weil der Sinn des Lautlesens nicht primär *kommunikativ* ist, sondern *kognitive, ästhetische*, allenfalls auch *didaktische* Funktionen hat. Es geht aber keineswegs vor allem um die *Bezeichnungen* der jeweiligen Laut-Leseformen; wichtig erscheint vielmehr, dass Lehrende ein Bewusstsein und ein Gespür für diese unterschiedlichen Formen des lauten Lesens entwickeln. Eine differenziertere Verwendung der *Bezeichnungen* «Lautlesen», «Vorlesen», «gestaltendes Lesen» u.ä. könnte aber doch den Anstoss für die Entwicklung eines Problembewusstseins vermitteln und das Reden über verschiedene Leseformen und ihre entsprechenden Funktionen klären helfen und erleichtern.

9. Der Sinn einer Unterscheidung zwischen «Lautlesen» und (vorbereitetem)[8] «Vorlesen» mag erst voll überzeugen, wenn wir uns die möglichen Wirkungen des eigentlichen «Vorlesens» klarer vor Augen halten: Deshalb sollten Eltern und Lehrende aller Stufen über *Argumente fürs Vorlesen* verfügen; sie sollten genauer sagen können, *wofür* denn Vorlesen gut ist:

«Vorlesen» kann von Schülerinnen und Schülern als *Belohnung* empfunden werden; so haben es wohl die meisten von uns in der eigenen Schulzeit erlebt. Das ist gut so. Noch besser aber, wenn die Erwachsenen Vorlesen zunächst als *Geschenk* verstehen, und zwar – ein von Daniel Pennac in die Diskussion eingebrachter Gedanke – «*als Geschenk ohne Gegenleistung*». In seinem fulminanten Plädoyer fürs Vorlesen hat der französische Autor dabei zunächst sein Gutenacht-Vorlesen als *Vater* vor Augen und den eigenen Sohn im Vorschulalter als Zuhörer:

«Gratis. Genau so verstand er es. Ein Geschenk. Ein herausgehobener Moment. Trotz allem. Mit der abendlichen Geschichte warf er den Ballast des Tages ab. Die Taue wurden losgemacht. Er reiste mit dem Wind, das war unsere Stimme.

Als Preis für diese Reise forderte man nichts von ihm, nicht einen Sou, man verlangte nicht die geringste Gegenleistung. Es war nicht einmal eine Belohnung.» (a.a.O. S. 38)

Und der *Gymnasiallehrer* Pennac macht die Erfahrung, dass auch gegenüber lesemüden Oberstufenschülern genau diese Haltung angemessen sein kann: Nachdem auf seine Frage, wer denn nicht gerne lese, sich provokanterweise nahezu alle angesprochenen Schüler gemeldet haben, wendet er sich ohne Umschweife an die Jugendlichen:

«Schön», sagt der Lehrer, «da ihr nicht gerne lest, werde ich euch Bücher vorlesen.» Ohne Übergang öffnet er seine Schulmappe und holt einen sooo dicken Wälzer heraus, ein würfelförmiges Teil, wirklich enorm gross, mit glänzendem Einband. Das Eindruckvollste, was man sich in Sachen Buch vorstellen kann. «Seid ihr soweit?» (a.a.O. S.120)

Die Jugendlichen nehmen ihm zwar zunächst nicht ab, dass er nicht etwas von ihnen will, die Sache nicht doch einen Haken hat, z.B. Nacherzählungen oder Wortlisten erstellen zu müssen. Dann machen sie, gefesselt von den ersten vorgelesenen Kapiteln von Süskinds «Parfum», an sich selbst die Erfahrung: Auch wenn von ihnen keine «Gegenleistung» verlangt wird, ohne *Wirkung* bleibt das Vorlesen nicht! Sie mögen nicht warten, bis alles vorgelesen ist und greifen selber zum Buch: «*Das hilft uns, dass Sie uns vorlesen, Monsieur, aber nachher bin ich froh, wieder ganz allein mit dem Buch zu sein.*» – Für Pennac wirkt Vorlesen bei lesemüden Oberstufenschülern zunächst einfach als eine Art «Versöhnung mit dem Lesen», welche die Voraussetzung für die Wirksamkeit von «Lese-Animation» darstellt.

Trotzdem es sich längst herumgesprochen haben sollte, dass Vorlesen eine der unaufwendigsten und wirksamsten Formen von *Lese-Animation* darstellt, besteht gerade in den Schulen vor allem auf den oberen Stufen immer noch eine Zurückhaltung, ja Skepsis gegenüber regelmässigem Vorlesen. (Manchmal entsteht der Eindruck, als ob man da und dort eigentliche Wirkungen immer noch nur Massnahmen zutraute, wo «gearbeitet», geschwitzt und gestöhnt wird…!) Solche Vorlese-Muffel können vielleicht nachdenklich gestimmt werden, wenn wir ihnen bewusst machen, was wir heute über die *sprachbildenden* Wirkungen des Vorlesens wissen:

a) *Hörverstehen* ist für das sprachliche Lernen fundamental. Wer einem Vorlesenden zuhört, ist in einem Grade auf Sprache (und nur auf Sprache) aufmerksam und konzentriert, wie das im modernen, von Bildern überfluteten Alltag schon eher selten geworden ist. Den Zuhörern beim Vorlesen wird volle Aufmerksamkeit auf die sprachliche Botschaft abgefordert. Es leuchtet ein, dass mit der geforderten Konzentration auf Sprache auch eine Förderung in dieser Richtung verbunden ist:
«*Der grösste Nutzen jedoch, den Kinder aus dem Vorlesen ziehen, besteht darin, dass sie Bedeutungen allein auf der Grundlage des Textes konstruieren müssen . (…)Der wesentlich grössere Wortschatz der Kinder, denen regelmässig vorgelesen wird, ist ein indirekter Beleg dafür.*»[9]

b) Etwas Wichtiges kommt hinzu: Beim Vorlesen werden die zuhörenden Kinder mit einer besonderen Form ihrer Muttersprache konfrontiert, mit schriftlich formulierter Sprache, mit der «*Schriftsprache*» eben, mit der sie erst noch vertraut werden müssen. In der Grundstufe lernen die Kinder nicht nur «lesen und schreiben», sondern auch eine neue Form der Sprache. Gerade für Kinder aus eher schriftungewohnten Familien ist diese Sprachform noch mehr oder weniger fremd; Vorlesen ist für diese Kinder im Hinblick auf einen Erfolg in der Schule deshalb besonders wichtig.[10]

c) Vorlesen vermittelt Kindern zudem eine Vorstellung davon, wofür Schrift und Geschriebenes gut sein können bzw. was einem das Lesen von Büchern bringen kann: Dass man sich lesend zum Beispiel auf autonome Weise den Zugang zu Wissen und Geschichten verschaffen kann. Es entsteht dabei ein *Verständnis für den Sinn von Schrift* und Geschriebenem, von Lesen und Schreiben; ein «Modell der Schriftsprache» wird aufgebaut, von ihrer Form, ihrem Wert und ihrer Funktion. Und der Entwicklungsgrad dieser Vorstellungen von der Schriftsprache scheint in einer positiven Relation zum Schulerfolg im ganzen zu stehen. (Wells a.a.O.)

d) Schliesslich sind für alle Stufen positive Wirkungen von Vorlesen (und Lesen) auf die Fähigkeit, selber Schriftsprache zu gebrauchen festgestellt worden; insbesondere ist eine positive Korrelation zwischen früher Vorlesehäufigkeit und späterer *Schreibkompetenz* festgestellt worden.[11]

10. Im Spannungsfeld zwischen Lesen und Schreiben, Hören und Sprechen stellt das Vorlesen eine Art Scharnier dar: Es verbindet die vier Grundformen sprachlicher Tätigkeit miteinander:

– Vorlesen ist zentral für eine Schule des *Zuhörens*, der Aufmerksamkeit und Konzentration auf (nur) sprachlich Formuliertes. Es schult das Verstehen auch komplexer, *rein (schrift)sprachlich* vermittelter Botschaften und Zusammenhänge, stellt eine Art Schule des Hörverstehens von ausformulierter Sprache, des Hörverstehens von Schriftsprache dar.

– Vorlesen bereitet in verschiedener Hinsicht aufs *Lesen* vor: Es macht erfahrbar, was Bücher einem bringen können, kann neugierig machen… zunächst einfach auf Bücher, später auf bestimmte Autoren, auf bestimmte Arten von Büchern und von Geschichten. In allen Stadien der Lesebiographie kann Vorlesen in dem Sinne als *Lese-Animation* wirken.

• Vorlesen bereitet auch auf *Schreiben* vor und es inspiriert, ja «nährt» Schreiben auch später immer wieder aufs neue: Dem Vorschul- und Unterstufenkind hilft es bei der Herausbildung einer *Vorstellung dessen, was Schriftsprache ist*, was das Geschriebene vom Gesprochenen unterscheidet. Auf den oberen Stufen vermitteln vorgelesene Texte stärker als still gelesene *mögliche Strukturen und Rhythmen, Tonarten und Stimmlagen von geschriebener Sprache* (die im Creative Writing nicht zufällig als «Voices» bezeichnet werden![12]).

• Schliesslich kann der vorlesende Erwachsene auch als Vorbild für das *Sprechen* wirken; als Vorbild dafür, wie formulierte Sprache klar und genussvoll *artikuliert*, auch klangästhetisch *gestaltet* werden kann. Gute Vorleser zeigen und vermitteln also immer auch, wie Geschriebenes wieder in die ursprüngliche Form von Sprache, in lebendigen Klang verwandelt wird.

Abschliessend und zusammenfassend muss festgehalten werden, dass Vorlesen – und zwar das Vorlesen von Lehrerinnen und Lehrern – meines Erachtens sowohl in der Theorie wie in der Schulpraxis auf mehr oder weniger allen Schulstufen allermeist unterschätzt und vernachlässigt wird. In seiner Bedeutung für die Sprachbildung, für die Schulung der Sprachwahrnehmung und des Sprechens, des Lesens und Schreibens wird Vorlesen unseres Erachtens nicht angemessen eingeschätzt. Aufwendigere und weniger wirksame Massnahmen werden öfters bevorzugt. Und im Rahmen der «Lern-Schule» erscheint Vorlesen vielen nicht aktuell, weder besonders attraktiv noch gar effektiv… leider.

1 K.S.Goodman: Analyse von unerwarteten Reaktionen beim oralen Lesen. In: Adolf Hofer (Hg), Lesenlernen – Theorie und Praxis, Düsseldorf 1976
2 Konrad Paul Liessmann: Über Nutzen und Nachteil des Vorlesens – Eine Vorlesung über die Vorlesung, Wien 1994.
3 Pankraz Blesi: Lernen an Lesefehlern. In: Kurt Meiers, Fibeln und erster Leseunterricht, Frankfurt 1986 – jetzt auch als pdf-Dokument in der Computer-Lernwerkstatt «Verlesungen» der Technischen Universität Berlin zugänglich: www.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/BLESI.pdf
4 Daniel Pennac: Comme un Roman, Paris 1992. Ins Deutsche übersetzt von Uli Aumüller: Daniel Pennac, Wie ein Roman, Köln 1994 – Diese Ausgabe jetzt neu als dtv-Taschenbuch, München 2003.
5 vgl. Goodman a.a.O. Zur Diskussion vgl. Kurt Meiers: Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr, Bad Heilbrunn 1998
6 Zuerst dargestellt in Hans Glinz: Textanalyse und Verstehenstheorie I und II 1977/78; später auf die schulische Praxis angewandt wiederholt dargestellt in den Lehrerkommentaren des «Schweizer Sprachbuchs».
7 Gert Solmecke: Ist Vorlesen eine für das Erlernen einer Fremdsprache nützliche Tätigkeit? In: ders. Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, München 1993
8 Fundierte und für Lehrende hilfreiche Darstellung: Eberhard Ockel: Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts, Hohengehren 2000
9 Gordon Wells: Vorleser: Eltern, Lehrer, Kinder. In: H.Balhorn/H.Brügelmann, Welten der Schrift, Konstanz 1987. (Dieser kurze Text erläutert prägnant und überzeugend die sprachbildenden, insbesondere den Schriftsprachgebrauch motivierenden Wirkungen des Vorlesens in Vorschule und Grundstufe!)
10 Dem begegnen in Deutschland z.B. die Initiativen zum regelmässigen Vorlesen für Vorschüler in Bibliotheken, die unter dem Projekt «Lesewelt e.V.» zusammengefasst sind (www.lesewelt.org) – nach dem Vorbild von «Beginning with Books» in den USA (www.beginningwithbooks.org). Das Projekt «Lesewelt e.V.» ist allgemein verständlich und auf anregende Weise dargestellt in: Cem Özdemir (Hg), Abenteuer Vorlesen – Ein Wegweiser für Initiativen, Hamburg 2002 (edition KÖRBER-STIFTUNG)
11 Stephan D.Krashen: Writing, research, theory, and applications, New York/Toronto 1984
12 Peter Elbow: Speech: Writing and Voice, = Part III in: Everyone Can Write – Essays Towards a Hopeful Theory of Writing an Teaching Writing, New York/Oxford 2000

Dr.phil.Pankraz Blesi, Berninastrasse 59, CH–8057 Zürich. pankraz.blesi@gmx.ch

Alfred Béguin

Et si des projets de lecture développaient le plaisir de lire?

Un projet a été conduit avec des élèves de fin de scolarité obligatoire qui éprouvent des difficultés dans différents domaines scolaires, notamment en lecture pour certains.

Il s'agissait de préparer une lecture et ensuite de la présenter à des enfants de 7 ans. Derrière ce projet simple, se cachait toute une série d'actions en rapport avec la lecture qui permettaient aux élèves de poser un regard sur leur pratique de lecteur, mais aussi sur ce qu'ils sont. Le travail mené était articulé en fonction de trois aspects. Un cognitif, un autre métacognitif et le dernier éducatif. Quatre moments forts ont jalonné ce travail et seront présentés dans cet article. Le choix des livres, la préparation de la lecture, l'évaluation et enfin le bilan de cette action demandé sous forme d'un rapport écrit. Tout au long de ce travail, des évaluations formatives et sommatives ont été données. Pour terminer cette introduction, je préciserai que l'article est construit à l'aide de mes commentaires illustrés par des fragments tirés des rapports des élèves tels qu'ils ont été écrits, mais corrigés orthographiquement.

Un matin comme tous les autres, je suis allé à l'école. Mais arrivé à la leçon de français, ce n'était plus un matin comme les autres, car le prof nous a dit qu'il voulait faire une activité particulière. C'était de choisir un livre pour enfants, de préparer cette lecture pour ensuite aller la lire à des enfants de première ou de deuxième année primaire.

Les réactions furent contrastées et intéressantes à analyser, car on peut dresser un portrait assez fidèle des difficultés qu'éprouve un élève en fonction de sa réaction.

Il y a quelques semaines, le prof nous a présenté des livres. Il les a mis sur la table (moi je pensais: c'est parce qu'on ne lit pas bien qu'il nous amène des livres pour gamins ?) Après la présentation du projet, cette élève continue: *Moi personnellement ça ne m'a pas trop dérangée. J'ai trouvé ça même marrant. Ça sera un peu comme une épreuve, il faudra voir si les enfants m'écoutent, s'ils comprennent, s'ils sont intéressés.* D'entrée, cette élève, au travers de ces suppositions, mesure les enjeux d'un tel projet. Mais elle révèle aussi une certaine peur de l'inconnu face à cette «épreuve».

A mon avis, ce ne sera pas simple du tout. J'espère qu'ils ne me poseront pas trop de questions sur les mots qu'ils ne comprendront pas, parce que si je ne sais pas la définition d'un mot, je vais me payer l'air

con. Malgré cette petite crainte, je pense que ce sera assez bien.

Une des caractéristiques des élèves qui réussissent assez bien est de pouvoir se projeter dans le futur, comme elle l'a fait, et aussi de se rappeler du passé. *Je me rappelle moi quand j'étais plus petite et que j'allais à la bibliothèque avec l'école, la bibliothécaire nous lisait des livres. Cela me faisait «chier» alors j'espère qu'ils ne penseront pas la même chose que moi.*

Les enjeux de la lecture à haute voix sont aussi présents chez cet autre élève: *Je me suis dit que ce n'était pas une activité pour moi parce que je n'aime déjà pas trop lire des livres qui pourraient m'intéresser, même dans ma tête. Alors là, vous imaginez, des livres pour enfants, là en plus où il faut mettre du ton, changer de voix, et en plus de ça, devant des personnes qui écoutent. J'ai commencé à paniquer.*

Une remarque peut être encore ajoutée sur la pratique de la lecture à voix basse que font cet élève et bien d'autres. Il semblerait, d'après ses propos, que ses lectures silencieuses soient monocordes, sans relief, sans vie. Pourquoi une telle différence de lecture entre celle à haute voix, vivante, et celle à voix basse, morte? Il y a certainement un travail de remédiation à mener afin que la lecture silencieuse soit aussi vivante. Une élève donne un bout d'explication dans la préparation de sa lecture. *Au début, je l'ai lue plusieurs fois dans ma tête pour bien comprendre l'histoire afin de voir où je pouvais changer ma voix, faire des tons secs ou doux.*

Les élèves ne semblent pas en mesure de se faire instantanément un portrait des personnages, de comprendre leur caractère, de faire vivre ces personnages. Il me semble qu'ils ont assimilé le fait que la lecture silencieuse permet une lecture plus rapide, donc qu'il est interdit de revenir en arrière, de relire plusieurs fois les passages, comme le fait cette élève lorsqu'elle lit à voix haute. Est-ce ceci qui empêche le plaisir?

Les élèves en difficulté de lecture ont d'autres réactions. *Quand le prof a fini sa phrase, je l'ai regardé et je me suis demandé s'il ne se fichait pas de moi. Et là, il a dit qu'il était sérieux. Je lui ai répondu qu'il était hors de question que je lise devant plein de monde, car je suis très timide.*

Est-ce de la timidité que d'affirmer cela et de cette façon ?

Les élèves qui arrivent à verbaliser leur angoisse ont fait des progrès significatifs dans ce travail. *Cette activité m'a tout de suite plu dans un premier temps. Ça ne me dérangeait pas qu'on lise le livre pour nous-mêmes, mais devant des petits, c'était autre chose. J'avais peur d'être ridicule devant eux, qu'ils se moquent de moi. Ensuite je me suis dit qu'ils allaient peut-être aimer mon histoire et qu'ils allaient adorer qu'on leur en lise. Et ça m'a rassuré, enfin après réflexion, j'ai pensé que ça pouvait être chouette de lire devant eux.*

(…) j'ai trouvé très intéressant de sa part et j'ai aussi pensé que ça allait être une superbe expérience pour affronter notre manque de confiance en nous et notre peur de s'exprimer devant des personnes.

Ceux qui n'ont rien exprimé de personnel ont rencontré plus de difficultés, sans les avoir totalement vaincues. *Mais quand il a commencé à nous expliquer pourquoi il nous faisait faire ça, j'ai compris qu'il tenait à ce que ça soit fait et bien fait.*

J'ai pensé que ça serait une activité, très sympa, mais un peu moins en présence des enfants et du prof.

Les intentions ne suffisent pas toujours. *Ce que j'ai pensé quand le prof nous a présenté cette activité? Ben, c'est très facile, je me suis dit qu'il fallait que je travaille beaucoup car je suis pas très bon en lecture.*

Enfin pour clore cette partie de présentation du travail, j'ai eu une réaction assez particulière d'une jeune fille qui a fait une des meilleures lectures. *Au début, je trouvais ça complètement «naze» d'aller lire devant des petits, parce que je n'aime pas trop les « mioches». Ils font presque tout le temps du bruit et aussi ils pleurent! Mais bon, si ça leur fait plaisir...*

Comment choisir un livre ?

Des bibliothécaires ont sélectionné une quarantaine d'ouvrages qui pouvaient être lus aux enfants ciblés. J'ai lu ces albums et ensuite j'ai éliminé des ouvrages en tenant compte du nombre de pages, afin que les élèves ne puissent pas appliquer ce critère de choix. Il restait donc 24 albums ayant sensiblement la même longueur sauf trois, nettement plus longs.

Pour choisir un livre, le prof nous a donné un livre à chacun, on devait le lire et sur une feuille écrire s'il nous plaisait ou pas. Ensuite on le passait à la personne à notre gauche et on devait faire la même chose avec les livres suivants.

On a fait le tour des livres en les feuilletant pendant quelques minutes.

Comme vous le remarquez, un élève parle de lire et l'autre de feuilleter. En fait, les élèves n'avaient pas le temps de les lire entièrement, car ils n'avaient que deux minutes à leur disposition. J'avais envie de les mettre dans une situation réelle de choix. Dans une librairie, dans une bibliothèque, on ne lit pas entièrement le livre avant de le prendre. Il faut ap-

pliquer des critères de choix. Là aussi, les meilleurs élèves en lecture sont ceux qui appliquent plusieurs critères de choix.

Tout d'abord, j'ai regardé les couvertures et les images. J'aime les histoires d'animaux! J'ai aussi lu les quatrièmes de couverture pour voir si le sujet m'attire, ensuite j'ai lu quelques passages dans les livres pour me faire une idée de l'expression de l'auteur.

Certains élèves parlent du contenu : *Le texte que j'ai choisi nous fait la morale sur le racisme. Pour les enfants de petites classes, je ne sais pas s'ils comprendront mais ce n'est pas le plus important. Pour moi c'est la façon dont c'est expliqué.* Et se soucient du récepteur *: pour moi ce livre est excellent, mais je ne sais pas s'il plaira aux enfants.*

D'autres élèves parlent peu des contenus. On reste dans des expressions passe-partout. *Ce qui me plaît dans ces livres, c'est qu'ils sont simples à lire et que les histoires sont rigolotes et les dessins sont bien faits. Les textes sont également faciles à comprendre.*

Le livre que j'ai choisi me plaît car il a de beaux dessins et que l'histoire est pas mal drôle. Je ne vois pas ce que je peux dire de plus.

J'aime beaucoup les livres d'enfants parce qu'il y a de belles images et surtout il n'y a rien à comprendre, ce sont des histoires toutes choux, et c'est tout.

Cette élève travaille sur ses représentations, mais ne s'investit pas dans des critères personnels de lecture et surtout elle reste sur une impression que les contenus sont « bébés » puisqu'il n'y a rien à comprendre, et pourtant je leur ai montré des livres, des albums que nous avons disséqués pour faire émerger une interprétation. Où était-elle ces jours-là ?

Pour les élèves en difficulté, il n'est jamais facile de choisir. *Ce n'était pas facile car on avait le choix entre 24 livres qui étaient tous intéressants.* Quel drame, il faut pourtant choisir!

Il est encore à noter que la majorité des élèves optent pour des livres amusants, drôles, humoristiques. *Enfin ce qui me plaît dans ces livres c'est qu'ils me font replonger dans mon enfance.*

Après que les élèves eurent pris connaissance des livres, je les ai tous ramassés et ensuite je les ai présentés. Les élèves, s'ils étaient seuls, prenaient alors le livre qui les intéressait. S'ils étaient plusieurs intéressés par le même livre, ils devaient alors négocier. Cela s'est passé de façon tout à fait agréable. Seuls deux élèves ne voulaient pas céder. *J'ai dû faire une partie de papier, marteau, ciseaux, contre Jämaelle pour l'obtenir, car nous étions les deux à le vouloir.*

Il faut encore signaler que les livres contenant le plus de pages ont été choisis sans problème.

Préparation à la lecture

Les élèves se sont investis de façons différentes. Je leur laissais du temps en classe pour travailler leur texte, en leur donnant des consignes, s'imaginer des voix, des accents, faire des pauses différenciées lors de ponctuations, fermer les yeux et voir les personnages évoluer. Les lectures se faisaient à voix basse, parfois certains élèves me demandaient la permission de sortir dans les couloirs afin de ne pas déranger leurs camarades et ainsi effectuer une lecture à haute voix ou chuchotée. Après un certain temps, j'ai demandé aux élèves de préparer deux pages qu'ils devaient lire à leurs camarades et ainsi je pouvais leur transmettre une évaluation formative. (…) *des fois, on devait aussi lire devant la classe, ça je n'aimais pas (lire devant la classe), j'avais peur qu'on se moque de moi, mais devant les petits ça devrait être plus facile.*

Il me semblait qu'après avoir vécu une année ensemble, ce travail représentait pour eux une prise de risque minimale, car combien de fois ils ont dû lire des passages lors des leçons de lecture ! Je me trompais largement.

(…) ensuite j'ai dû lire un petit bout de l'histoire à haute voix, c'était galère, j'étais trop gênée.

S'en est suivi de longues discussions et exercices pour leur faire prendre confiance.

Les élèves qui ont bien investi se sont fait un plan d'action. *Pour préparer ma lecture, je profitais pleinement des moments en classe que le prof nous laissait pour lire. En fait quand j'étais à l'école je lisais dans ma tête pour connaître le texte plus ou moins par cœur. Et quand j'étais chez moi, j'allais dans ma chambre et je lisais à haute voix, je mettais du ton. Je lisais chaque jour jusqu'au jour de l'évaluation pour essayer de m'améliorer. Je sais que je m'améliorais parce que le texte défilait mieux et je bégayais moins.*

Cette élève comme d'autres est capable de s'évaluer et de se donner des repères de progression : *J'ai préparé mon livre devant mon miroir et j'ai commencé à lire et à prendre petit à petit confiance en moi. Après plusieurs essais, j'ai commencé à changer ma voix, et tout s'est bien passé, j'étais plus sûre de moi et j'ai pensé que tout se passerait très bien devant le prof et les enfants. Si j'ai pris confiance en moi, c'est parce que j'ai regardé mon visage dans mon miroir et je me suis dit: tu n'as pas l'air aussi paniquée que ça, et c'est vrai que c'était à des enfants et non pas au président que tu allais lire le livre. Et*

ma confiance je l'ai eue comme ça, en m'encourageant et en me rassurant moi-même.

Certains se projetaient dans le futur. *A la maison je m'imaginais que j'avais des enfants devant moi et je leur lisais l'histoire.*

D'autres élèves ont cherché un appui vers des personnes de leur entourage. *J'ai lu le livre à des copines, mes frères et mes cousines.*

Ces adolescents, souvent en manque de communication avec leurs parents, se sont fréquemment approchés spontanément d'eux, plutôt de la mère, pour avoir un avis et être rassuré, contrairement à d'autres travaux scolaires où les élèves ne supportent pas que leurs parents s'en mêlent. Ce travail aura permis d'instaurer un dialogue positif dans la famille, en tout cas le temps de ce projet.

Quand je me suis sentie prête, j'ai lu l'histoire à ma mère, qui m'a donné des conseils.

Avant l'évaluation, je l'ai lue deux, trois fois à mes parents.

La gêne, la peur qu'éprouvaient les élèves à lire à leurs camarades, à me lire lors de l'évaluation sommative, et enfin, aux enfants, étaient normales et m'interpellaient. Nous en avons donc discuté, et il a été décidé que les élèves devaient les analyser, les prendre en compte afin de pouvoir les verbaliser dans leur bilan écrit. A la fin de l'expérience, nous en rediscuterions pour mesurer le chemin parcouru par chacun dans ce domaine. Il fallait cependant apporter une réponse à ces angoisses. Premièrement, j'ai multiplié les moments de lecture à haute voix devant les camarades avec une évaluation formative en insistant sur les points positifs qui devaient être majoritaires et indiquer où l'élève pouvait encore s'améliorer. Deuxièmement, j'ai forcé l'élève à s'autoévaluer et verbaliser les peurs en utilisant la technique de l'entretien d'explicitation. Enfin, un matin, nous sommes sortis pour aller dans un parc, et là les élèves devaient lire leur texte en marchant et de façon que je puisse le comprendre à trois mètres d'eux. Ensuite nous nous sommes retrouvés et avons formé un cercle. Chaque élève lisait son texte en même temps que les autres et devait par la puissance et l'intonation perturber la lecture des camarades. Moi-même, je passais à l'extérieur du cercle et je lisais le texte qu'ils étaient en train de lire dans leur oreille afin de les gêner encore plus. L'élève qui ne pouvait plus poursuivre par une lecture fluide sortait alors du cercle. J'ai été stupéfait de leur capacité de concentration et surtout ils se sont stupéfaits eux-mêmes.

C'était bien car je pouvais gueuler autant que je voulais sans qu'il y ait des «couillons» qui rigolent et qui me fassent rigoler à mon tour. On est tellement concentré à lire son bouquin qu'on ne fait même pas attention aux bruits qui nous entourent.

(…) le prof nous a proposé d'aller sur un terrain et de lire fort en marchant, c'était pas mal, je me sentais moins gênée car toute la classe lisait en même temps. Ensuite on s'est mis en cercle en faisant le même exercice. Là, il me semble que j'avais encore moins peur de lire car il y avait plus de bruit autour de moi et je ne m'entendais presque pas, c'est pour cela que j'étais moins gênée de lire en changeant ma voix. Cet entraînement avec la classe, je pense, m'a enlevé un peu de ma timidité et ma peur de lire devant des enfants.

A la fin, j'ai relevé leur fantastique capacité d'adaptation face à des situations nouvelles de lecture et, ayant vécu cela, ils étaient fin prêts pour lire devant un public.

Avant de rentrer en classe, je leur ai raconté ce que j'avais vu autour de ce terrain. Des gens, promeneurs, cantonniers, jeunes, chiens qui s'arrêtaient intrigués par cette bande de jeunes qui criaient, un livre à la main. Ils se sont mis alors à la place de ces gens et sont partis dans un grand éclat de rire.

L'évaluation

L'évaluation s'est faite en trois temps :
Premier temps, lecture devant le prof seul. Les élèves venaient dans une salle et me lisaient leur texte. Ils étaient évalués en fonction des critères suivants:
a) Débit, fluidité.
b) Articulation, diction
c) Respect de la ponctuation
d) Ton
e) Plaisir d'écouter.

Chaque critère possédait trois points. 3 équivalait à bien, 2 à suffisant et 1 à insuffisant. A la fin de chaque lecture, je la commentais et je leur disais où et comment encore s'améliorer.

Deuxième temps, lecture devant la classe de l'école primaire. Les élèves ont été évalués par les enseignantes de primaire en fonction des mêmes critères.

Troisième temps, évaluation du rapport dont voici les critères:
a) Forme
b) Respect des consignes
c) Contenu
d) Compréhension
e) Orthographe
f) Avis du prof

Comme précédemment, à chaque critère correspondaient trois points.

La somme des points des trois évaluations donnait un total de points auquel j'ai appliqué un barème et une note a été mise en expression.

Premier temps

Le jour de l'évaluation, je n'étais pas trop stressée avant d'être devant le prof, mais après, quand j'étais assise sur la chaise, juste avant de lire, j'avais peur de me louper et je me disais que j'allais faire une pêche. Pendant que je lisais, je me suis trompée et j'ai dit merde! C'était la panique à bord et en plus c'était au début de l'histoire! Quand je suis retournée en classe, j'étais assez contente et étonnée car le prof m'a dit que c'était parfait, à part que quand je me trompe, devant du monde, je ne dois pas dire merde!

Avant, j'étais vraiment très inquiète. Je demandais à toutes les personnes qui avaient déjà lu comment ça s'était passé. Pendant, eh bien mon cœur battait très vite, j'ai même bégayé, mais quelques pages plus tard ça allait déjà mieux. Après, ça allait très bien pour moi, le plus dur était passé.

Avant de lui lire, je lui ai posé quelques questions pour être sûre de ce que j'allais faire... J'avais quand même peur de me tromper sur des mots, de mal prononcer ou d'oublier de changer ma voix. Quand j'eus fini, j'étais contente, c'était bien allé.

Ce jour-là, j'ai eu très peur. De un, parce que j'avais le trac et de deux, parce que je suis passée la première. Je me suis assise en face du prof et je me suis mise à rire pour, sans doute, oublier mes peurs et ça a marché puisque j'ai pu lire mon livre sans difficulté.

Là encore, les élèves qui ont bien réussi sont ceux qui ont été capables de parler de leurs sentiments par rapport à l'expérience.

Pour l'évaluation, le prof avait une feuille avec notre nom et des critères d'évaluation allant jusqu'à trois points et à la fin de la lecture il nous disait ce qu'on pouvait encore améliorer.

Le jour de l'évaluation je me sentais bien, je n'étais pas stressé même en rentrant dans le bureau ça allait bien. J'ai lu et c'est parti tout seul. En revenant en classe je me suis dit : «voilà je suis passé.»

Il en ressort aussi qu'un élève qui se dit sûr de lui peut se cacher une vérité qu'il n'est pas prêt à dévoiler.

Deuxième temps

En préambule à cette partie, je vais faire un commentaire concernant l'évaluation qu'ont posée les enseignantes de la classe qui a accueilli les élèves pour la lecture. Pour la majorité des élèves, ceux qui avaient déjà bien réussi, le total des points s'est joué au demi-point près. Une partie des élèves a progressé, ceux qui ont tenu compte des remarques faites lors du temps un. Enfin quelques élèves ont fait moins bien, ceux qui n'ont pas retravaillé les textes, ceux qui étaient trop sûrs d'eux et qui éprouvaient déjà des difficultés.

Sur le chemin, je riais, je me réjouissais d'arriver dans cette classe. J'étais contente de lire des histoires aux enfants. Quand je suis arrivée derrière la porte, j'étais un peu plus nerveuse, mais toujours très contente d'y être. Dans la classe, j'étais toujours à l'aise et toujours autant contente de leur lire cette histoire. Pendant la lecture j'étais bien tranquille, j'étais contente de voir tous ces petits qui t'écoutent et qui sont contents qu'on leur lise une histoire. C'était bien. Quand la lecture s'est terminée, j'étais contente d'avoir fini mon livre. Dans ma tête je me suis dis ouf! Je n'ai pas fait vraiment attention à la réaction des enfants. J'en voyais qui rigolaient et d'autres qui étaient tout concentrés sur l'histoire, ils se réveillaient doucement.

On peut dire que cette élève était CONTENTE.

J'ai demandé aux élèves lors de cette lecture de poser un regard sur eux-mêmes à différents moments du travail.

Pendant le chemin, je ne paniquais pas trop. Après être arrivée devant le collège, j'ai lu mon texte à Aurélie. J'oubliais de m'arrêter aux virgules, je ne montrais pas les images, alors là, je me suis dit que je n'y arriverais jamais.

Le jour où je suis allé dans la classe, j'ai eu un peu peur. Sur le chemin je voulais relire mon livre, mais je n'arrivais pas à me concentrer, je n'arrêtais pas de parler avec Romina.

Derrière la porte, le trac est monté. J'ai même dû aller me promener pour me distraire un peu. Je me disais que ce n'était pas le moment de paniquer, il fallait que je reste concentré car des enfants plus petits allaient me regarder. Et là, je me suis calmé.

Je ne suis pas allé à mon premier rendez-vous, parce que j'avais peur, peur de lire devant des enfants. J'ai eu une discussion serrée avec cet élève et je l'ai mis face à ses responsabilités et obligations. *Quand on est arrivé derrière la porte, en premier, ça m'a rappelé ma troisième année, quand j'étais dans ce collège. Ensuite quand j'ai vu le petit garçon ouvrir la porte, j'ai tout de suite eu moins peur.*

Ces adolescents ont fait l'apprentissage du trac, ils l'ont ressenti et ont dû le maîtriser.

Les premiers mots sortis de ma bouche étaient mâchés, je n'arrivais pas à parler. Mais par la suite, ça allait beaucoup mieux car j'avais pris confiance en moi.

Je destressais un peu et vers la fin du livre je me suis loupé sur deux mots. Dans ma tête je pensais MINCE! et j'ai mieux lu sur la fin.

La pression est montée, mais après je me suis détendue, mais c'était dur. J'ai voulu rire, car j'avais peur, je voulais avoir une réaction sur moi-même. Je me suis plantée sur un mot et là j'ai vraiment ri. J'ai eu un peu l'air bête, mais j'ai continué. En même temps je réfléchissais par où je pouvais m'échapper.

Quand je me suis assise sur une toute petite chaise tout près des enfants, là j'avais peur de leur lire. Le silence régnait! J'ai quand même dû commencer. Ça se passait bien mais à la longue, j'avais l'impression qu'ils ne prêtaient pas attention à ma lecture et qu'ils n'aimaient pas l'histoire que j'avais choisie. Ensuite je me sentais paniquée, je me trompais quelquefois sur des phrases. Par la suite ça allait mieux et je me sentais à l'aise si je peux dire! Quand j'eus fini ma lecture, je leur ai dit: « J'espère que ça vous a plu?» et ils ont répondu tous à la fois «OUI», cela m'a fait très plaisir.

La maîtresse leur a posé quelques questions sur mon livre et ils ont bien répondu. Alors j'ai remarqué qu'ils avaient compris l'histoire et que mon livre n'était pas si mauvais que ça et même adorable pour les enfants! J'étais vraiment contente de moi.

Certains élèves en difficulté n'ont pas éprouvé ce sentiment de satisfaction. Cela n'était pas dû à leurs difficultés par rapport à la lecture. Le plaisir et la motivation viennent, je pense, de la capacité, de la volonté à entrer dans un projet, malgré ses difficultés.

Troisième temps

Le fait de faire verbaliser, de faire écrire les élèves sur ce qu'ils ont vécu est très important. Cette mise à distance permet un retour et une réflexion sur ce qui a été fait et ainsi favorise un ancrage en profondeur du projet mené.

Bilan final

Ce que cela m'a apporté? Une bonne expérience avec beaucoup de tension, ce qui m'a poussé à avoir du courage, mais je n'aurais jamais pensé que cette tension allait m'encourager, j'aurais plutôt pensé que ça allait me décourager!

Je peux savoir qu'il y a des choses qui ont changé en moi. Comme je l'ai dit plus haut, maintenant j'ai déjà fait l'expérience, donc je peux la refaire sans problème.

J'ai pu m'améliorer au niveau de la lecture devant des personnes. Avant je n'étais pas à l'aise en pensant que j'allais lire devant des enfants de primaire. Mais vite je me suis rendu compte que les enfants de cette petite école ne seraient pas tous des diables !

Cette magnifique expérience m'a appris à avoir plus de confiance en moi. Elle m'a aussi appris à mieux m'exprimer dans un entourage de personnes où on m'écoute. Quand il nous avait présenté cette activité, je me disais que jamais je ne pourrais lire devant des enfants. J'ai quand même dû le faire et une fois terminé je me suis dit que ce n'était pas si dur que ça. Et c'est en faisant des expériences qu'on apprend beaucoup et qu'on progresse.

J'arrive mieux à lire qu'avant, à entendre la façon dont j'ai lu le livre.

Je crois que le choix de ces quelques extraits reflète une vision assez fidèle de ce que les adolescents ont vécu. Mais je ne suis pas dupe, certains élèves ont écrit des choses pour me faire plaisir.

Pour terminer ce travail, j'avais posé la question suivante: pourquoi avez-vous fait cette activité ?

Je ne vais pas revenir sur l'importance d'avoir la capacité de verbaliser les faits. Mais c'est indéniable. Les élèves qui ont été à la traîne ont répondu à peu près ceci et de façon lapidaire: *Je pense que Monsieur Béguin nous a demandé de faire cette activité pour nous améliorer en lecture. Je pense que ça aide de lire à haute voix.*

On peut mesurer la différence avec les extraits qui suivent.

Je pense qu'il nous a demandé ça pour nous apprendre à mieux comprendre ce qu'on lit en passant d'abord par des livres pour petits enfants. Pour commencer à aimer lire. Je pense surtout que c'est pour qu'on prenne confiance en nous. Voilà tout!

Je pense déjà pour s'exercer à lire, peut-être pour nous prouver que la lecture apprend aussi certaines choses. Avoir une certaine dépendance sur soi-même, gérer aussi la peur qui s'installe en nous et apprendre à avoir confiance en nous ! Et aussi pour nous faire passer un message comme quoi la lecture est loin d'être facile, même avec des livres pour des enfants de 5-6 ans. Cela m'a appris beaucoup de choses, malgré les idées que je m'étais faites du genre: c'est bête, c'est trop pour les enfants, bref tout ce genre d'idées sont passées dans ma tête.

Je pense que c'est pour prendre confiance en nous, parce qu'on doit apprendre à lire devant des personnes. C'est pas autant facile qu'on croit. Et en plus avec des plus petits, il ne faut pas que quand on lit ça devienne trop lourd parce que ça peut vite les lasser. Il faut que dans notre voix il y ait quelque chose qui leur dise « comme elle est bien son histoire. »

Mon espoir secret au début et exprimé à la fin était en quelque sorte de faire de la prévention et de

leur donner ce message: quand vous serez parents, lisez à vos enfants.

Après un bilan aussi positif, je ne pouvais en rester là. J'ai remis sur pied un projet qui fait appel à des volontaires. Dans un quartier défavorisé de la ville, un groupe de mamans, pour la plupart ne parlant pas français, a ouvert une garderie autogérée. Des enfants de 2, 3, 4 ans la fréquentent. J'ai demandé à mes élèves d'aller passer un après-midi, à tour de rôle, afin de jouer et de lire des livres à ces enfants. Sur ma classe d'adolescents en difficulté, 15 élèves sur 19 se sont portés volontaires.

La conclusion de cet article, je la laisserai à une élève.

Je crois que je commence à apprécier la lecture... Bizarre non? Peut-être que M. Béguin m'a jeté un sort... qui sait ??? En tout cas, au début, j'étais pas du tout enthousiaste. Mais à la fin j'étais vraiment impatiente d'aller lire car j'avais beaucoup préparé mon histoire!

Alfred Béguin, ch. de la Marelle 8, CH-2300 La Chaux-de-Fonds. Tél. 0041 32 913 00 42

Dieter Isler

Dyslexie in der Schule

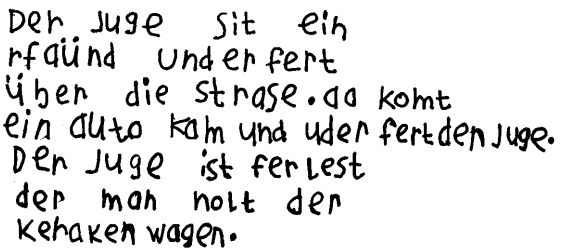
Die Schule ist verpflichtet, die Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen anzuleiten und zu unterstützen. Lehrerinnen und Lehrer sind für diesen Lernprozess zuständig. Es ist wichtig, dass sie sich mit Dyslexie auseinander setzen, die Hintergründe dieser Lernstörung verstehen und ihre Handlungsmöglichkeiten kennen. Dieser Artikel gibt Auskunft auf die Frage, was die Schule für Kinder mit Dyslexie tun kann.

Lesen und schreiben lernen – wie geht das?

Die meisten Kinder erlernen den mündlichen Gebrauch ihrer Muttersprache im Alter von 0 - 4 Jahren intuitiv und zuverlässig. Die Eltern oder Bezugspersonen müssen ihnen die Sprache nicht systematisch beibringen. Sprachliche Zuwendung reicht aus, um den weit gehend selbst gesteuerten Sprachlernprozess in Gang zu bringen und aufrecht zu erhalten.

Der Erwerb der geschriebenen Sprache verläuft nicht im gleichen Masse selbstständig. Lesen und Schreiben sind Kulturtechniken, deren Aneignung nicht in der natürlichen Entwicklung angelegt, sondern gesellschaftlich bedingt ist. Die Fähigkeit, Sprache aufzuschreiben und zu lesen, muss jedem einzelnen Kind aktiv und systematisch vermittelt werden.

Das Lesen und Schreiben Lernen erfordert ein äusserst komplexes (und entsprechend störungsanfälliges) Zusammenspiel sensomotorischer, kognitiver, emotionaler und motivationaler Prozesse. Gemäss aktueller Untersuchungsergebnisse sind im deutschen Sprachraum 5 bis 10 Prozent der Kinder von spezifischen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben betroffen. Im Zentrum stehen Störungen der Verarbeitung phonologischer und orthographischer Muster. Wenn diese Funktionen nicht zuverlässig und zunehmend automatisiert ablaufen, können sie die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten nachhaltig beeinträchtigen. Diese Schwierigkeiten scheinen weit gehend genetisch bedingt zu sein. Sie lassen sich nicht schlüssig auf unangemessene schulische Lernprozesse zurückführen und können durch gezielte schulische Förderung allein nicht aufgehoben werden.

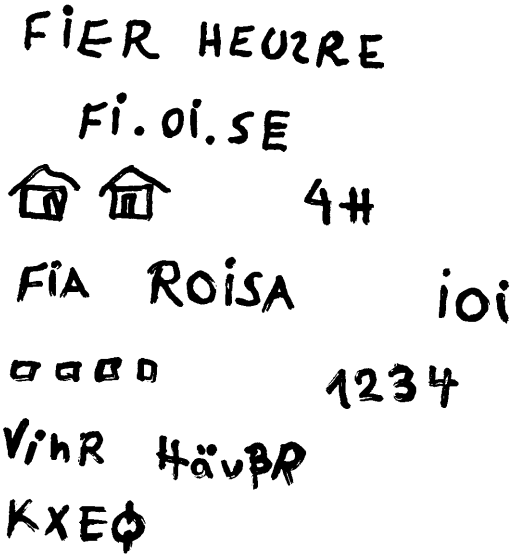

Der Juge sit ein
rfaünd Under fert
über die Strase. da komt
ein Auto kam und uber fert den Juge.
Der Juge ist fer Lest
der man nolt der
Kehaken wagen.

Reto (Name geändert) hat diesen Text Ende der dritten Klasse geschrieben. Er beschreibt einen Verkehrsunfall, der in einer Bildergeschichte dargestellt ist. Reto ist Dyslektiker.

Der Schriftspracherwerb verläuft individuell sehr unterschiedlich. Die kognitive Leistungsfähigkeit des Kindes, die sprachliche Zuwendung seiner Bezugspersonen, die Präsenz und Bedeutung von Sprache und Schrift in seiner Lebenswelt sind wichtige Faktoren, die den Lernprozess massgeblich beeinflussen. Viele Kinder lernen schon vor dem Schuleintritt Lesen und Schreiben, alle Kinder haben zu diesem Zeitpunkt bereits vielfältige Erfahrungen mit Symbolen und Schrift gesammelt.

Der Schriftspracherwerb beginnt also nicht erst mit dem Schuleintritt. Zu Hause, in Kindertagesstätten oder im Kindergarten entwickeln die Kinder ihre Fähigkeiten zur visuellen und auditiven Wahrnehmung und Strukturierung, sie hören und erzählen Geschichten, Kinderverse und Lieder, sie spielen mit Sprache, sie schauen sich Bilderbücher an, sie lesen und schreiben Bilder, Symbole und erste Wörter. Auf diese Weise werden sie zunehmend auf die Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache aufmerksam. Solche frühen Spracherfahrungen spielen für den Schrifterwerb eine zentrale Rolle. Die neuere Forschung misst insbesondere der phonologi-

schen Bewusstheit – der Fähigkeit, unterschiedliche Eigenschaften der Lautsprache wahrzunehmen und zu strukturieren – eine grosse Bedeutung zu. Wenn Kinder mit Dyslexie bereits in dieser vorschulischen Phase erkannt und unterstützt werden, haben sie wesentlich bessere Chancen, erfolgreich Lesen und Schreiben zu lernen.



Diese Kinder haben Anfangs erster Klasse nach ihren eigenen Regeln geschrieben.
Der Auftrag lautete: «Schreib doch mal: vier Häuser.»
Die Beispiele stammen aus Brügelmann: Schrift als detektivisches Rätsel. in: Grundschule 6/1986.

Nach dem Erlernen der Laut-Buchstaben-Zuordnungen in der ersten Klasse ist der Schriftspracherwerb noch lange nicht abgeschlossen. Die Prozesse der Umsetzung von gedachter oder gesprochener Sprache in Schrift (beim Schreiben) und umgekehrt (beim Lesen) müssen gesichert, automatisiert und beschleunigt werden. Nur so wird beim Lesen und Schreiben der Kopf frei für die komplexen inhaltsorientierten Aufgaben des Formulierens, Strukturierens, Verknüpfens und Reflektierens zunehmend anspruchsvoller Texte. Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten werden beim inhaltsorientierten Lesen und Schreiben immer wieder durch Umsetzungsprobleme gestört. Für sie ist es besonders wichtig, die Prozesse der Schriftverarbeitung im Rahmen eines gezielten Trainings kontinuierlich zu verbessern. Die Weiterentwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten ist deshalb eine zentrale Aufgabe des Sprachunterrichts auf allen Schulstufen.

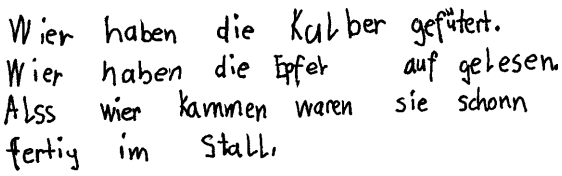
Was können Lehrerinnen und Lehrer für Dyslexie-Kinder tun?

Lehrerinnen und Lehrer müssen davon ausgehen, dass in jeder Klasse durchschnittlich 1–2 Kinder sitzen, die aufgrund ihrer Veranlagung im Rahmen des regulären Unterrichts nicht erfolgreich lesen und schreiben lernen können. Sie haben in der Schule folgende Handlungsmöglichkeiten:

1. Wahrnehmung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (und Veranlassung einer Abklärung)
2. Entlastung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht
3. Therapieergänzende Unterstützung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht
4. Vernetzung von Schule, Therapie und Elternhaus

1. Wahrnehmung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Kinder lernen auf sehr individuellen Wegen. Für die Lehrperson ist es oft schwierig, einen Lese- oder Rechtschreibfehler zu verstehen. Doch meistens verbergen sich hinter den «Fehlern» Überlegungen, die in der Logik der Kinder wichtig und richtig sind. Es ist eine besondere Herausforderung des Lehrberufs, die Kinder beim Lernen zu begleiten und ihre Schritte auf dem Weg bis zur sicheren Beherrschung der Zielsprache zu verstehen. Aufmerksamkeit für individuelle Lernprozesse ist eine Grundvoraussetzung für die Wahrnehmung von Lernschwierigkeiten.



Sandra (Ende zweiter Klasse; Name geändert) berichtet von einem Besuch auf dem Bauernhof. Sie hat gelernt, dass ein langes i als ie geschrieben wird. Sie wendet diese neue Regel auf alle Wörter mit langem i an. Dass sie «wier» mit ie schreibt, ist nicht einfach falsch, sondern als Zwischenschritt auf dem Weg zur korrekten Sprache logisch und konsequent. Sandra ist keine Dyslektikerin.

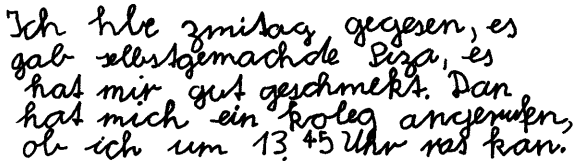
Um Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten möglichst früh zu erkennen, müssen bereits die Vorschullehrkräfte die Entwicklung der individuellen Sprachfähigkeiten beobachten. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb (z.B. die Wahrnehmung von Eigenschaften der Lautsprache, die Reproduktion von visuellen Mustern oder die Verwendung von Piktogrammen und prägnanten Schriftbildern).

Die regelmässige Beobachtung muss in der Schule fortgesetzt werden. Die Lehrpersonen können sich bei alltäglichen Lese- und Schreibsituationen immer wieder vergewissern, dass die Kinder ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten einigermassen alters- und

erwartungsgemäss weiter entwickeln. Wenn dies nicht der Fall ist, sollten sie rasch eine systematische Beobachtung der Lese- und Schreibfähigkeiten durchführen (für die Vorschule und das erste bis vierte Schuljahr stehen inzwischen entsprechende Beobachtungsinstrumente zur Verfügung).

Die Fehler, die durch Dyslexie (mit-)verursacht werden, sind sehr vielfältig. Sie können als einzelne Phänomene nie eindeutig auf Dyslexie zurückgeführt werden. Es gibt aber einige allgemeine Befunde, die bei Kindern mit Dyslexie häufig zu beobachten sind:

– Die Lese- und/oder Rechtschreibleistungen sind im Vergleich mit den anderen Aspekten der Sprachfähigkeit (z.B. Grammatik, Wortschatz oder Textzusammenhalt) und mit der allgemeinen schulischen Leistungsfähigkeit des Kindes markant schlechter.
– Die beobachteten Fehler sind schriftsprachspezifisch, d.h. sie treten nur beim Lesen und Schreiben auf (aber nicht beim Zuhören und Sprechen).
– Die Fehler sind beliebig, ihr Auftreten ist zufällig (das gleiche Wort wird im Text manchmal richtig und manchmal falsch gelesen bzw. geschrieben). Die Fehler folgen keiner inneren Logik, das Kind kann sie selber nicht plausibel erklären.
– Die Leistungsschwäche ist lernresistent, die einzelnen Schwierigkeiten lassen sich durch Üben nicht nachhaltig verbessern.


Ich hbe zmitag gegesen, es
gab selbstgemachde Piza, es
has mir gut geschmekt. Dan
has mich ein koleg angerufen,
ob ich um 13.45 Uhr ras kan.

Nick (Name geändert) hat diesen Tagebucheintrag Ende vierter Klasse geschrieben. Er ist Dyslektiker.

Wenn die Ergebnisse der systematischen Beobachtung unklar sind oder eine Dyslexie vermuten lassen, müssen die Lehrerinnen und Lehrer umgehend die Eltern informieren und möglichst rasch eine Abklärung durch die zuständigen Fachleute veranlassen. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sollten bei der Abklärung nach Möglichkeit auch die muttersprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt werden. Das erfordert den Beizug einer Übersetzerin oder eines Übersetzers, vorzugsweise einer didaktisch qualifizierten Lehrperson des herkunftssprachlichen Unterrichts.

2. Entlastung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht

Kinder, die beim Vorlesen und Schreiben viele unberechenbare Fehler machen, laufen Gefahr, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgelacht und von den Lehrpersonen und Eltern dauernd kritisiert zu werden. Sie versuchen, Bewährungssituationen zu vermeiden, und entwickeln mit der Zeit ein negatives Selbstbild und gefährliche Misserfolgserwartungen. Es ist deshalb von grosser Bedeutung, dass diese Kinder vom äusseren wie auch vom selbstauferlegten Erfolgsdruck so weit als möglich entlastet werden. Zu diesem Ziel führen zwei Wege: Erstens kann der Unterricht so geplant und durchgeführt werden, dass sich die Kinder mit ihren schriftsprachlichen Leistungen weniger exponieren müssen, und zweitens können neben den Defiziten oder Fehlern vermehrt auch die Qualitäten (das, was gelungen ist) bewusst gemacht und gewürdigt werden.

– Sprache – auch geschriebene Sprache – lernt man am besten durch aktiven Sprachgebrauch in sinnvollen Kommunikationssituationen. Beim Lesen und Schreiben muss der Fokus auf die inhaltliche (und nicht auf die formale) Seite eines Textes gesetzt werden: Interessant ist die Textinformation, die Haltung der Autorin oder die erlebte Wirkung auf den Leser. Wenn Kinder sich engagiert mit dem Inhalt von Texten auseinandersetzen, wenn Ausdruck und Verständnis auch in der Wahrnehmung der Kinder wichtiger sind als fehlerfreies Vorlesen oder Aufschreiben, wenn Kinder die geschriebene Sprache als ein vielseitiges und nützliches Medium des Denkens und der Verständigung erleben, dann können sie eine nachhaltig positive Einstellung zum Lesen und Schreiben aufbauen.
– Lesen wird in vielen Klassen immer noch mit gemeinsamem lautem Lesen oder Vorlesen gleichgesetzt. Obwohl die allermeisten Menschen in Beruf und Freizeit praktisch nur still für sich lesen, müssen viele Kinder in der Schule regelmässig reihum vorlesen. Bei dieser Form exponieren sich Kinder mit Dyslexie (aber nicht nur sie!) sehr stark. Das fehlerfreie Reproduzieren des Textes wird wichtiger als die inhaltliche Auseinandersetzung, der Bewährungsstress ist hoch, und das Übungsziel – beim Lesen die Bedeutung eines Textes direkt visuell, ohne Umweg über die Lautsprache zu erschliessen – wird verfehlt. Lehrer/innen sollten zur Entlastung aller Kinder und zur Förderung eines effizienten, inhaltsorientierten Lesens Texte viel häufiger in stiller Einzellektüre bearbeiten lassen und auf unvorbereitetes lautes Lesen im Klassenverband verzichten. Vor besonderen Vorlesesituationen sollten die Kinder Zeit und Hilfe erhalten, um den Text kennen zu lernen, ihn genau zu verstehen und das gestaltende Vorlesen vorzubereiten.

Textvorlage:

Alle klatschten in die Hände, klopften Tschipo auf die Schultern und kamen wieder ganz nah zu seinem Gesicht und riefen ihm ganz laut Dinge zu, die sie ihm ebensogut nicht hätten zurufen müssen, denn es war wirklich nicht Schweizerdeutsch.

Leseprotokoll von Monika:

Alle klatschten in die H nde ... kl ... klopften Tschipo auf die Schulter und k ... kamen ... wieder ganz nahe zu ... s ... ammen schri ... g ... esch ... g ... e ... schicht ... Gesicht und rief ihm ganz laut Dinge zu, die sie ... ihm be ... b ... ebensogut nicht h tten z ... urufen m ssen, denn es war wirklich nicht Schw ... Schweizerdeutsch.

Monika (Mitte dritter Klasse; Name geändert) hat diese Stelle aus dem Kinderroman «Tschipo» von Franz Hohler auf Band vorgelesen. Der Text ist für sie sehr schwer zu verstehen. Monika ist Dyslektikerin.

Auch im Schreibunterricht halten sich traditionelle Formen, die aus heutiger Sicht nicht mehr sinnvoll sind, sehr hartnäckig. Für Kinder mit Dyslexie besonders belastend ist die Aufsatzstunde: Zu einem gegebenen Thema müssen die Kinder in einem Arbeitsgang Ideen sammeln, die Ideen auswählen und ordnen, eine Erstfassung formulieren, die Erstfassung selber gegenlesen, überarbeiten und in die endgültige Form bringen. So – in einem Durchgang – werden im ausserschulischen Leben höchstens persönliche Notizen, SMS, Briefe, E-Mails und Tagebucheinträge geschrieben. Für alle andern Textsorten verwenden wir selbstverständlich Schreibverfahren mit mehreren Phasen: Das Entwickeln einer Textidee ist ja eine völlig andere Aufgabe als das Aufspüren und Korrigieren von Rechtschreibfehlern. Lehrerinnen und Lehrer sollten das traditionelle Aufsatzschreiben durch einen situationsorientierten Schreibunterricht ersetzen, der die unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses berücksichtigt und den Kindern Gelegenheit gibt, Texte schrittweise und ohne Zeitdruck zu verfassen. Für Kinder mit Dyslexie ist es von grosser Bedeutung, dass sie insbesondere die orthografische Korrektur in einem separaten Arbeitsschritt und mit geeigneter Hilfestellung (Beratung durch die Lehrperson, Verwendung von Wörterbuch und Korrekturprogrammen, evtl. auch Zusammenarbeit mit andern Kindern) ausführen können.

Lesen und Schreiben sind sehr komplexe Tätigkeiten, die eine Vielzahl von Teilkompetenzen erfordern. Aktuelle didaktische Modelle unterscheiden vier Hauptaspekte der Sprachfähigkeit:

- Sprachgebrauch (kommunikative Kompetenzen wie Eigenständigkeit, Partner/innen-Orientierung oder literarische Mittel).
- Sprachbedeutung (inhaltliches Meinen und Verstehen auf der Wort-, Satz- und Textebene)
- Sprachform (Verstehen grammatikalischer Informationen und grammatisch richtiges Formulieren) Sprachumsetzung (auditive Sprachwahrnehmung und Artikulation; visuelle Wahrnehmung und motorische Produktion von Schrift, Orthografie und Lesetechnik).

Lese-/Rechtschreibfähigkeiten betreffen in erster Linie den Aspekt der Sprachumsetzung. Bei einer ganzheitlichen Beurteilung und Förderung müssen aber auch die anderen drei Aspekte der Sprachfähigkeit miteinbezogen werden. Kinder mit Dyslexie können genauso spannende Geschichten schreiben, über einen ebenso differenzierten Wortschatz verfügen und gleich sicher (oder auch unsicher) Nebensätze bilden wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Lehrperson muss ihnen das bewusst machen und sich auch trauen, einen gelungenen Text trotz vieler Fehler gut zu bewerten. Eine differenzierende und ganzheitliche Beurteilung, die nicht nur die Fehler, sondern auch die Stärken einer sprachlichen Leistung sichtbar macht, kann eine pauschale Selbstverurteilung verhindern und die Motivation für das Training von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten fördern.

Die hier vorgeschlagenen Massnahmen können alle zur Entlastung von Kindern mit Dyslexie beitragen. Es handelt sich nicht um sonderpädagogische Spezialrezepte, sondern um allgemeine sprachdidaktische Grundsätze, die allen Kindern zu Gute kommen und die Gefahr der Stigmatisierung von Kindern mit Dyslexie reduzieren.

3. Therapieergänzende Unterstützung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht

Lehrerinnen und Lehrer sind nicht zuständig für eine systematische Förderung von Kindern mit Dyslexie. Sie können aber in Absprache mit der Therapeutin oder dem Therapeuten neben den oben erwähnten entlastenden auch einige unterstützende Massnahmen treffen:

- Von zentraler Bedeutung ist die aktive Lernbegleitung. Das Kind soll wissen, dass die Lehrperson seine besonderen Lernschwierigkeiten kennt, sie im Unterricht und bei der Beurteilung und Förderung berücksichtigt und im Austausch mit der

Therapeutin oder dem Therapeuten steht. Im gemeinsamen Lerngespräch können besondere Entlastungsmassnahmen, Problembewältigungsstrategien und persönliche Lernziele vereinbart werden. Hier bietet sich auch Gelegenheit, individuelle Übungsprogramme zu erklären, erreichte Fortschritte sichtbar zu machen und über Lernerfahrungen und die allgemeine Befindlichkeit in der Klasse zu reden. Aus der Lernbegleitung kann das Kind Sicherheit und Zuversicht gewinnen.

– Kinder mit Dyslexie sollten das Lesen und Schreiben trotz ihrer spezifischen Schwierigkeiten möglichst positiv erleben. Die Lehrperson kann versuchen, das Kind mit schriftsprachlich einfachen (unterfordernden), aber von der Aufgabenstellung her motivierenden Angeboten wie Kreuzworträtseln, Denksportaufgaben oder Bildergeschichten zu motivieren. Langfristig wirksamer sind Vorschläge für das persönliche, interessegeleitete Lesen und Schreiben: Ein gemeinsamer Bibliotheksbesuch kann helfen, in der Textschwierigkeit angepasste und inhaltlich interessante Bücher und Zeitschriften zu entdecken. Ein begleiteter E-Mail- oder Briefwechsel macht erfahrbar, dass sich auch die geschriebene Sprache für Beziehungspflege eignet. Wenn das Kind Lesen und Schreiben als persönlich bedeutsam erlebt, ist die Grundlage für erfolgreiches schriftsprachliches Lernen gelegt.

Rosemarie und ich hatten es sehr genist beim Lesen. Als ich lass da dachte ich ich w re selber in der Geschichte. Als die 6. Klasse bei der Treppe durch gingen da war es laut, aber ich war so tif in der Geschichte hinen das ich nichts h rte, das war das sch nste erlebnis. Und die Geschichte war Spannend.

Nadine (Ende vierter Klasse, Name geändert) hat in ihr Lesetagebuch geschrieben, wie sie die erste freie Lesestunde in der Bibliothek erlebt hat. Nadine ist keine Dyslektikerin.

Damit Kinder mit Legasthie an ihren Schwierigkeiten nicht verzweifeln, müssen sie Strategien kennen, die sie in Stresssituationen anwenden können. Hier gibt es je nach Problemlage ganz unterschiedliche Möglichkeiten, die die Lehrperson mit dem Kind (und idealerweise auch mit der Therapeutin oder dem Therapeuten) gemeinsam entwickeln kann. Einige Beispiele dazu:

– Das Kind darf in Stresssituationen im Klassenunterricht seine «carte blanche» zeigen, um eine Aufgabe auszulassen oder auf später zu verschieben.
– Es wählt sich ein anderes Kind als «Trainer/in» aus. Der Trainer / die Trainerin hilft bei Bedarf, einen Text zu korrigieren oder zu verstehen.
– Es hat immer (auch in Prüfungssituationen) freien Zugang zu Rechtschreibhilfen wie persönlicher Fehlerkartei, Wörterbuch, Textverarbeitung mit Rechtschreibprüfung oder Lehrer/in.

Schliesslich ist es auch möglich und sinnvoll, dass Kinder mit Dyslexie während des Klassenunterrichts (z.B. in Trainingsstunden) spezielle Übungsprogramme bearbeiten. Solche Programme müssen aber unbedingt in Absprache mit der Therapeutin oder dem Therapeuten zusammengestellt werden.

Grundsätzlich sollen auch Kinder mit Dyslexie so weit als möglich am regulären Sprachunterricht teilnehmen. Sie sollen – wie andere Kinder mit speziellen Lernbedürfnissen auch – in der Klassengemeinschaft integriert sein und je nach Bedarf besondere Unterstützung erhalten, um die gemeinsamen Ziele auch zu erreichen.

4. Vernetzung von Schule, Therapie und Elternhaus

Ein weiteres Handlungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer ist die Vernetzung aller Bezugspersonen. Wenn der Informationsfluss zwischen Elternhaus, Schule und Therapie gewährleistet ist, wenn die anstehenden Fragen und Probleme geklärt und die verschiedenen Massnahmen abgesprochen werden, entsteht ein Umfeld, in welchem sich das Kind orientieren kann und Unterstützung findet. Das wirkt sich mit Sicherheit günstig auf die Motivation und die schriftsprachliche Entwicklung aus. Nach einer Dyslexieabklärung sollte deshalb unbedingt ein gemeinsames Gespräch von Eltern, Lehrpersonen, an der Abklärung beteiligten Fachleuten und Therapeutin oder Therapeut stattfinden. Es ist wichtig, den Eltern zu erklären, dass die Therapie keine ausgrenzende oder diskriminierende Massnahme ist, sondern im Gegenteil die schulischen Erfolgschancen ihres Kindes verbessert und die Integration unterstützt. Ausserdem sollte die Therapeutin oder der Therapeut eine Förderplanung vorlegen. Auf dieser Grundlage können gemeinsam Lernziele vereinbart, Aufgaben verteilt und Standortbestimmungen festgelegt werden. Idealerweise finden im Anschluss an dieses Erstgespräch regelmässig (z.B. jedes Semester) weitere Austausch- und Planungstreffen zwischen Eltern, Lehrperson und Therapeut/in statt. Wenn die Beteiligten einverstanden sind, soll auch das Kind selber in diesen Kreis mit einbezogen werden. Eine solche

Zusammenarbeit erfordert natürlich ein zusätzliches Engagement, das sich aber mit Sicherheit auszahlt.

Die Lehrerinnen und Lehrer können durch klare Information aller Eltern weiter dazu beitragen, dass die Kinder erfolgreich lesen und schreiben lernen. Viele Eltern haben überholte oder ungenaue Vorstellungen von Sprachunterricht und sprachlichem Lernen. Eltern aus bildungsfernen Schichten fühlen sich ausserdem oft sehr unsicher auf diesem Gebiet. Weil das familiäre Umfeld für den Aufbau der Lesemotivation eine zentrale Rolle spielt, ist es von grosser Bedeutung, dass die Eltern und Bezugspersonen die wichtigsten Grundsätze der schulischen Sprachförderung kennen und ihre Kinder zu Hause nicht durch gut gemeinte, aber unangemessene Fördermassnahmen behindern. Solche Informationen müssen bereits in der Vorschule gegeben werden, damit die Eltern ihre Kinder auf sinnvolle Art bei der Alphabetisierung unterstützen können.

Schliesslich ist bei Kindern mit Dyslexie bei jedem Wechsel der Lehrperson (z.B. beim Schuleintritt oder Klassenwechsel) darauf zu achten, dass die Informationen und Kontakte an die übernehmende Lehrperson weitergegeben werden.

Wie kann die Schule als Institution Kinder mit Dyslexie besser unterstützen?

Neben den Lehrerinnen und Lehrern können auch die Bildungsverantwortlichen (in der Politik, in Schulbehörden und Schulleitungen) dazu beitragen, die Situation von Kindern mit Dyslexie in der Schule zu verbessern:

Der Schriftspracherwerb beginnt bereits im Kindergarten und ist in der ersten Klasse das zentrale Thema des Sprachunterrichts. Dieser stufenübergreifende Lernprozess kann besser angeregt, begleitet und unterstützt werden, wenn die beiden Stufen organisatorisch näher zusammenrücken. Kinder mit Dyslexie können von allen Massnahmen profitieren, die die Anbahnung des Schriftspracherwerbs im Kindergarten unterstützen und die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Kindergarten und erster Klasse verbessern.

Lehrerinnen und Erzieher des Kindergartens müssen im Hinblick auf den Schriftspracherwerb aus- bzw. weitergebildet werden. Sie müssen in der Lage sein, die Sprachfähigkeiten ihrer Kinder zu beobachten, Auffälligkeiten frühzeitig zu erkennen, die für den Schriftspracherwerb grundlegenden Fähigkeiten zu fördern und Kinder, die bereits im Kindergartenalter lesen und schreiben lernen, angemessen zu begleiten. Lehrerinnen und Lehrer der Unter- und Mittelstufe sollten in der Aus- und Weiterbildung über die aktuellen Forschungsergebnisse zu Dyslexie und ihre Handlungsmöglichkeiten in der Schule informiert werden. Die Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen brauchen Kenntnisse und Informationsmaterialien für eine frühzeitige und klare Information der Eltern über sprachliche Lernprozesse und geeignete Formen der Sprachförderung.

Das sonderpädagogische Angebot sollte so organisiert werden, dass Lehrerinnen und Lehrer direkt und unkompliziert mit Dyslexie-Fachleuten zusammenarbeiten können. Dazu gehören insbesondere folgende Rahmenbedingungen:

- Therapieräume direkt in den Schulhäusern
- Auftrag und Arbeitszeit für Beratung und Zusammenarbeit

Schluss

Die Schule kann Dyslexie weder verursachen noch verhindern. Lehrerinnen und Lehrer können diese Lernstörung auch nicht selber behandeln. Ihre Hauptverantwortung besteht in der didaktisch kompetenten Gestaltung des Sprachunterrichts, in der sorgfältigen Beobachtung individueller Sprachfähigkeiten und in der raschen Einleitung einer Abklärung bei Dyslexieverdacht. Darüber hinaus können sie Kinder im Klassenunterricht entlasten und unterstützen und zusammen mit Fachleuten und Eltern ein Umfeld schaffen, das diesen Kindern möglichst gute Entwicklungsbedingungen bietet, damit sie trotz Dyslexie zu kompetenten Leserinnen und Schreibern werden. In der deutschsprachigen Schweiz stehen den Lehrerinnen und Lehrern folgende Instrumente für die Beobachtung individueller Sprachfähigkeiten zur Verfügung:

Kindergarten / Grundstufe

A. Niedermann, M. Sassenroth: Lesestufen, Zug 2002, Klett und Balmer

Klassen 1–4

E. Büchel, D. Isler: Linguoskop im Handbuch des Lehrwerks Sprachfenster, Zürich 2000, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Dieter Isler, Pädagogische Hochschule Zürich, zur Zeit Kanada. dieter.isler@phzh.ch

Res Leuschner

Sachtexte lesen in Primarklassen mit mehrsprachigen Kindern

(Primar Mittelstufe)

Das zu Erreichende scheint klar: «In eigenen Worten» soll ein Sachverhalt richtig wiedergegeben werden.

Wenn wir mit dem Wort «eigen» operieren, kommen wir vermutlich nicht sehr weit: Wie will jemand einen neuen Sachverhalt anders als mit den eben neu gelernten Wörtern wiedergeben können, wenn der Wortschatz eingeschränkt ist? Als «eigen» erleben wir Lehrpersonen, wenn jemand Synonyma braucht und Wortstellungen in Sätzen verändern kann. Das steht aber gerade mehrsprachigen Kindern nicht zur Verfügung.

Über das Lesen von Sachtexten ist nichts Neues zu berichten. Ich fasse es hier zusammen, damit wir uns erinnern, dass es wirklich so schwierig ist, wie es ist.

Mein Augenmerk liegt beim *Lernen* aus Sachtexten, bei der Frage also, wie es gelingen kann, dass das Verstandene auch mir gehört, dass ich es weiss.

Das Lesen

Der ganze Text ist gelesen. Zum Titel und Inhalt sind Hypothesen gebildet. Folgt jetzt die Feinarbeit abschnittsweise: Die Kinder lesen still und unterstreichen unbekannte Wörter und Wendungen.

Dann lesen sie laut und fragen nach den Unklarheiten.

Ich protokolliere das an die Wandtafel oder direkt auf die Wörterliste am Hellraumprojektor. Meist schaffen es Kinder aus der Klasse die Erklärung zu geben. Meist verstehen Kinder Kinder auch besser. Noch einmal lesen? Wenn nicht, suchen wir ein Schlagwort zu diesem Abschnitt und überlegen eine Zeichnung.

Das Lernen

Der Text ist weggelegt. Wir machen eine, vielleicht auch zwei kleine Zeichnungen. Dann überlegen wir, was wir dazu sagen. Das schreiben wir neben die Zeichnung. Da der zeitliche Abstand zum gelesenen Text jetzt gross genug ist, übernehmen die Kinder keine Satzmuster oder Wortstellungen. Manchmal ist es einleuchtend, die vorher geklärten Fachwörter zu benützen. Aber die stehen ja meist auch auf der Wörterliste und werden mit ihren Erklärungen noch gelernt werden.

Der nächste Abschnitt kommt dran.

Die so entstandenen bebilderten Zusammenfassungen eignen sich gut zum Memorieren, denn für dieses aufwändige Verfahren nehme ich nur Texten mit wichtigen Inhalten. Trotzdem soll diese Arbeitstechnik mit der Zeit selbständig von den Kindern angewendet werden. Wenn da niemand da ist zum Erklären, dann wird es wirklich schwer. (Oder haben Sie schon mal mit den Erklärungen im Wörterbuch Texte zu verstehen versucht?). Diese Kinder brauchen die Mithilfe von Kindern mit mehr Sprachkenntnissen oder die Lehrperson, bis sie im «Haus der Sprache»[1] heimisch geworden sind.

1 Was erlebt ein Fremder beim Erlernen einer neuen Sprache? Die Sprache ist eine wundersame Frau. Sie wohnt in einem Haus. Das Haus der Sprache kann alt und verfallen, ein Neubau der Sachlichkeit oder verspielt in Farben und Formen sein. Doch das Wundersame ist, so klein auch das Haus der Sprache sein mag, es kann die ganze Menschheit aufnehmen...
Rafik Schami «Vom Zauber der Zunge» dtv 1998, S. 67

Res Leuschner, Hohlstr. 86a/302, CH-8004 Zürich

Christian Yerly

De la leçon aux situations, pour des éclats de lire

Actuellement, il n'est pas facile de dépasser le *lamento* généralisé régulièrement servi pour décrire les performances de lecture des différentes catégories d'élèves. Et si on allait y voir de plus près, dans les pratiques quotidiennes de l'école, avec le regard d'une didactique écologique, afin de mieux *cerner les manières de lire que l'école développe*, en n'oubliant pas leur corollaire : les manières d'évaluer, de «mesurer la compréhension». Est-on toujours certain de pratiquer la bonne tâche de lecture et d'utiliser la bonne échelle de mesure pour définir la compréhension ?

On appréhende le fait littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique. (C. Tauveron)

Quelles tâches de lecture à l'école ?

L'activité de lecture est une cueillette dont les fruits sont essentiellement intériorisés. La plupart du temps inaccessibles, ou seulement attestables par des voies détournées, les «produits» d'une lecture sont des objets difficilement identifiables. Qu'est-ce que les élèves vont comprendre ? La question est un monument dans les nombreuses activités scolaires. Au-delà d'un questionnement ordinaire, la compréhension reste un mystère.

En effet, mesurer la compréhension devient une quête incessante (et souvent in-sensée) qui traverse tout l'édifice scolaire. Car le soupçon de découvrir «l'acte de compréhension» inaccompli est une cons-

tante dans les tâches scolaires. Pour Catherine Tauveron (2002), c'est ainsi que s'explique, dans les pratiques traditionnelles de lecture en classe, le souci obsessionnel de la vérification de l'effectuation de l'acte lui-même. L'élève a-t-il lu tout le texte ? A-t-il perçu et mémorisé chacun des mots du texte ? Pourquoi un tel souci de vérification ?

Pour cette chercheuse, c'est parce que l'on n'a pas l'idée que la lecture puisse être une production, *on ne s'enquiert pas de savoir comment l'élève a lu le texte, ce qu'il en a retiré comme questions et comme profits, comment il y a marqué sa place, ce qui s'est passé sur sa scène secrète, quel voyage, quelle dérive, quels accostages ont été les siens.* (p. 20)

Les trois instances complémentaires du lecteur

Pour M. Picard (1986), les instances complémentaires du lecteur sont: le lu (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle, s'abandonnant aux émotions jusqu'aux limites du fantasme), le *liseur* (le lecteur physique et son contact avec la vie physiologique) et le *lectant* (le lecteur critique, qui en appelle à la secondarité, à la réflexion, à la mise en œuvre critique de savoirs).

Le lecteur : un mauvais technicien de surface ?

Pour employer une métaphore technique, Tauveron déclare que jusqu'ici, l'école a formé de modestes techniciens de surface et sans surprise, plus exactement de mauvais techniciens de surface, qui n'apprennent jamais ou presque jamais à jeter un œil dans les coins, à soulever les tapis ou les trappes que pourraient cacher les tapis, à ouvrir les fenêtres sur l'extérieur pour faire circuler de l'air chargé de sens. Pourquoi une telle analogie ?

Parce que les pratiques scolaires font trop souvent évoluer les élèves sur une surface plane, un circuit balisé caractérisé, pour continuer à filer la métaphore dont Ch. Vandendorpe (1977) a le secret, par «la granularité extrêmement fine du revêtement et par l'architecture surélevée des courbes afin d'éviter les dérapages et sorties de routes». En bref, la lecture-compréhension faite à l'école se fait dans un univers surprotégé, qui interdit tout accident, tout frottement, toute initiative, tout vagabondage, et toute appropriation aventureuse du texte.

Toute lecture, même celle de l'expert connaît des ratés et des errements. (C. Tauveron)

Le lecteur : un ingénieux ingénieur des mines et des ponts

Se donner comme objectif d'apprendre à comprendre et de chercher à former, dès l'origine, de véritables ingénieurs des mines et des ponts (dotés d'initiatives, du goût du risque et de la stratégie), implique qu'on les fasse évoluer sur des terrains accidentés, qu'on les confronte à la difficulté vivable et surmontable et qu'on leur assigne des tâches cognitives nouvelles. En effet, partant de l'idée que tout peut être signifiant dans un texte littéraire, il s'agit de faire de chaque lectrice et chaque lecteur un créateur : le constructeur d'un parcours personnalisé de lecture qui tisse inlassablement sa propre toile. Pour ce faire, il s'agit de proposer de nouvelles tâches langagières :

a) questionner et reformuler le texte
b) exposer/justifier une interprétation,
c) écouter la lecture des pairs pour nourrir sa propre lecture,
d) évaluer (comparer) sa propre interprétation par rapport à d'autres,
e) estimer le poids et la pertinence des indices utilisés pour étayer son argumentation,
f) réclamer auprès des autres des pièces à conviction, repérer des indices, etc.

Le travail de l'enseignant se trouve ainsi transformé. Il ne s'agit plus d'élaborer (et/ou de soumettre) des questionnaires de lecture, mais *d'aménager des situations qui vont contraindre les élèves à se trouver face à certaines difficultés* (qu'autrement ils peuvent parfaitement ne pas voir et se satisfaire de ne pas voir, ce qui est une tendance avérée des «mauvais compreneurs»), et à réunir ensemble les moyens pour les surmonter. Si le texte littéraire est une aire de jeu pour le lecteur comme pour l'auteur, il s'agit de placer les élèves, par des dispositifs de présentation et de modalité de questionnements, *en situation d'être des partenaires actifs*.

Cette mise en scène peut consister à doubler les ruses du texte d'une ruse de présentation. Comme le dit B. Daunay (1993), il faut chercher à saper, par la présentation non canonique, l'évidence du texte, il s'agit d'opacifier sa transparence trompeuse pour permettre dans un second temps la transparence de l'opacité. Toutes sortes de manipulations stratégiques sont possibles (occultation du titre, de certaines images, découpages astucieux, livraison en morceaux soigneusement délimités, évidage partiel, etc.), dès lors qu'elles introduisent le petit grain de sable qui va gripper les rouages habituels et confortables de la lecture et produire ce frottement dont B.

Gervais dit qu'il «est peut-être un frein à la vitesse, mais tout autant un lieu de traction active qui incite, par la force des choses, au travail, à un travail sur l'objet même du frottement.»

Parmi les tâches rusées, Tauveron distingue deux niveaux:

– Les tâches-leurres qui ont pour finalité de provoquer des balbutiements, des méprises ou des illusions de lecture. Car loin d'être les signes d'une défaillance (à sanctionner), ces ratés et ces errements sont la condition de la lecture littéraire: «La lecture ne devient littéraire que s'y l'on accepte d'avoir pu se tromper et de n'avoir pas compris (…) Notre lecture ne se met à produire du sens qu'à partir du moment où elle est enrayée» (Gervais, op. cit.). Les lapsus de lecture, en imposant un retour sur le texte, impliquent un investissement cognitif du lecteur et aboutissent à une meilleure compréhension du texte comme de ses propres mécanismes de lecture.
– Les tâches-écrans ont des enjeux réels qui émergent lors de l'activité. La tâche-écran est une activité qui invite les élèves à effectuer une autre activité cognitive que celle annoncée. Le véritable enjeu est découvert après la tâche. Cela consiste, par exemple, tout de suite après la première lecture, à transformer les modalités énonciatives du texte. Il s'agit donc d'une tâche d'écriture visant à reconsidérer les paramètres de la situation de communication qui vont par la suite permettre aux élèves de découvrir le point de vue biaisé du narrateur.

Quand les arbres cachent la forêt…

D'autres recherches (Michel Dabène, 2000) ont mis en évidence les types de positionnement du lecteur par rapport au texte : les apprentis lecteurs se distribuent sur un continuum, d'une position «haute» qui garde ses distances et permet de faire le tri entre ce qui est perçu comme essentiel et ce qui ne l'est pas, à une position «basse», au ras du texte, où «les arbres cachent la forêt» et où les détails sont mémorisés selon des modalités inexplicables pour l'observateur. A partir de là, M. Dabène suggère de travailler aussi sur la notion d'indices et de réseaux de continuité, sur *la remise en cause de l'écrit comme porteur de vérité.*

La diversité des cheminements de sens de jeunes lecteurs démontre l'intérêt que l'école doit avoir à faire varier la mise en forme des diverses manifestations de la construction de sens chez les lecteurs. Une manière plus créative de jouer avec la variation dans le domaine des «produits» de la lecture.

Bibliographie

Dabène M. (2000), Les cheminements du sens chez de jeunes lecteurs en situation scolaire, in Etudes de linguistique appliquée, No 119, Didier érudition, Paris.
Picard M. (1986), La lecture comme jeu. Paris : Minuit (coll. «Critique»).
Tauveron C. (2001), Les tâches de lecture à l'école primaire : entre feintise du texte et ruse du maître ou de la tâche routinière au stratagème, in La lettre de la DFLM, No 29, 2001-2, Uni 3, Lille.
Tauveron C. (2002), Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM. Hatier.

Christian Yerly, rte de Lossy 141, 1782 Lossy-Formangueires. Tél. 026 475 16 17 (Didactique du français, HEP Fribourg)

Beiträge
Contributions

Anna Katharina Ulrich

Begehren in der Schrift

Zusammenfassung
Die Schrift eröffnet eine Ebene, auf der die Welt nochmals, aus eigenen Erfahrensvorräten zusammengesetzt und Erinnerungsspuren folgend, herausgebildet werden muss. Denn unmittelbar ist ein Text durch Lektüre nicht zu haben. Die Verwirklichung des Texts erfolgt über die Interpretation der Schriftzeichen und der aus ihnen entstehenden Laute, Silben, Wörter und Sätze. Dass innerhalb dieses vielschichtigen, optisch/akustisch/mentalen Prozesses, noch vor dem Einbezug des Textinhalts, ein Spielfeld des Begehrens sich eröffnet, versucht die nachfolgende Skizze aufzuzeigen.
Stichworte: Alphabetisierung. Zeichen. Symbolische Ebene. Imaginäres. Bilderlesen.

Im Gestöber der Lettern
Walter Benjamin

Vorgeschichte
Meine erste Unterschrift war eine feste Figur aus vier steilen Buchstaben (und vier mag ich damals gerade gewesen sein), ein Zeichenkomplex noch ohne jeden Bezug zu Klang und Lauten: A, dann N, noch ein N, und nochmals A. So stand es vor mir, eine Signatur, die ich gross aufs Papier eingegraben hatte, und meinte Mich. Meinen richtigen Namen. ANNA, das war nicht mein Kleinkindername, auch nicht der dialektale Rufname, den ich hörte, wenn es ernster galt, sondern so wie er gesetzt war und dastand, der richtige Name, der mir ursprünglich gegeben worden war und lebenslang zustand, in den ich hineinschaute wie in einen Spiegel und der mich anschaute wie ein Entwurf: ANNA – mein perfektes Spiegelbild, auch Name vom Vater (da er aus seiner Familie kam und als Unterschrift auch zumeist die Briefchen besiegelte, die ich an seine Adresse diktiert hatte und schicken liess. «Schriib 'Anaa'!» sagte die Mutter, wenn sie das Diktat in feiner Wellenschrift fertiggeschrieben hatte, und ich unterschrieb).

Kinder durchschreiten beim Schriftlernen eine offenbar mehr oder weniger festliegende Stufenfolge, wie man seit den 1980er Jahren weiss.[1] Am Anfang steht eine Kritzelphase, in der mit zeilenweisem Gekritzel ohne jeden Buchstabenbezug «Briefeschreiben» imitiert und durchaus auch kommunikativ verwendet wird – ein allererstes Begehren, auch hinein zu wollen in die noch verschlossene, aber ubiquitäre, adressatbezogene Schriftwelt. Darauf folgt dann eben die zweite der «präliteral-symbolischen» Stufen mit stereotypen Buchstabenkomplexen in der Art meiner steilen ANNA-Signatur, die nach wie vor von keinen eigentlichen Buchstabenvorstellungen getragen werden: in sich geschlossene Zeichen, Stempel sozusagen, vor allem für Personennamen und Verwandtschaftsnamen gebraucht – MAMA, OPA..., funktionieren sie als Symbol für den Namen. Besonders der eigene Name scheint mir in Reminiszenz auf das Spiegelstadium ein «grosses», perfektes Michselbst zu spiegeln, Symbol für jenes Ich-Ideal und damit in sich symbolisch, wie die Schrift wohl nie mehr rein symbolisch sein wird.

Denn von nun an kommen in den weiteren Leselern-Stufen die vielgestaltigen Buchstaben-Laut-Beziehungen zum Klingen («logographemische» und «alphabetische» Stufen), die Phonem-Morphem-Bezüge, in die später, wieder stufenweise, die orthographischen Gesetze integriert werden («orthographische» Stufen) bis hin zum «integrativ-automatisierten» Lesen und Schreiben, wobei die Lernprozesse von Stufe zu Stufe bald mehr über das Lesen, bald mehr über das Schreiben verlaufend, immer von aktiven, eigenständigen Regelentwürfen, Hypothesen und deren Korrekturen durch die Lernenden gesteuert sind.

Damit erweitert sich das Eins zu Eins der Signatur. Die Rolle der Schrift wird eine ganz andere: Sie durchwächst ein dichtes, komplex durchwobenes Beziehungsnetz mit vorwiegend metonymischen Assoziationsbewegungen: Lautassoziationen, Silbenvergleiche, Absuche von Wortfeldern – feingliedrige, vielschichtige Suchbewegungen am Faden des Begehrens, noch vor jedem eigentlichen, Sinn entnehmenden Lesen eines Textes.

Walter Benjamins Bilder vom «lesenden Kind» scheinen mir hier ihre Begründung zu bekommen. «Das Buch lag auf dem viel zu hohen Tisch. Beim Lesen hielt ich mir die Ohren zu. So lautlos hatte ich doch schon erzählen hören. Den Vater freilich nicht.

Manchmal jedoch, im Winter, wenn ich in der warmen Stube am Fenster stand, erzählte mir das Schneegestöber so lautlos. Was es erzählte, hatte ich zwar nie genau erfassen können, denn zu dicht und unablässig drängte zwischen dem Altbekannten Neues sich heran. Kaum hatte ich mich einer Flockenschar innig angeschlossen, erkannte ich, dass ich mich einer andern hatte überlassen müssen, die plötzlich in sie eingedrungen war. Nun aber war der Augenblick gekommen, im Gestöber der Lettern, den Geschichten nachzugehen, die sich am Fenster mir entzogen hatten.»[2]

Wenn das Kind dann aus seiner Lektüre aufschaut, ist es «über und über beschneit vom Gelesenen»,[3] das heisst vom Zauber des Wanderns in den eigenen Erinnerungsräumen, die das «Gesetzte» der Schrift zum dünnen Netz werden lassen, das die Assoziationen durchdringen und überspielen. Die Suchbewegungen, die vom Innern des Buchstabennetzes ins Innere der persönlichen Vorstellungsvorräte und Wunschlandschaften führen, setzen sich auch später, in der Phase des eigentlichen sinnentnehmenden Lesens, weiter fort, wie ja auch die einzelnen Stufen des Schriftlernens nicht durch die je nächstfolgenden erledigt werden, vielmehr darunter sich fortsetzen und immer wieder auftauchen, mitspielen im Gesamtkomplex der Tätigkeit Lesen/Schreiben. Dass das Lesen als solches, als reine Tätigkeit, damit von vornherein mit eigenem Begehren zu tun hat, dem Begehren nämlich, in den eigenen Vorstellungsvorräten signifikante Wiederholungen aufzusuchen, die sich mit dem Geschriebenen assoziieren, wird nun verständlich. Schon rein als Tätigkeit, noch ohne Sinn, ist das Lesen damit wunschbesetzt und immer fiktional, das heisst aufsteigend aus eigenem Material, auch wenn der Inhalt eines Texts ganz realitätsbezogen ist. Lesen sucht nach Spuren von Vorhandenem, von Bildern und Sinnzusammenhängen aus früheren Erfahrungen und verweist so insgesamt auf die imaginäre Ebene. Alles Lesen ist in diesem Sinn Wiederholung.[4]

Unsere Art, still zu lesen, wird seit rund dreihundert Jahren bestimmt durch die Gattung des Romans – die Form, die als erste literarische Textsorte ganz innerhalb der Schriftlichkeit entstanden ist. Im Roman ist die Innerlichkeit des persönlichen «Familienromans» nachvollzogen und lässt sich «einfühlend» hervorholen. Das rezipierende Ich ist dabei in ganz anderer Weise im Text verstreut. Inkonsistent im Vergleich zum festen Ich des Sprachhandelns, wird es zu gleitenden Identifizierungen fähig, ohne sich doch ganz aufzugeben. «Das Bewusstsein während der Lektüre ist sehr weitgehend zu dem wandernden Blickpunkt mit seinen perspektivischen Entwürfen und Rekapitulationen zusammengeschnurrt und schöpft dabei durchaus unzensiert aus einem Fundus sedimentierter Erfahrungen verschiedenster Bewusstseinsgrade. [...] Verstrickt ist das lesende Bewusstsein, eingebunden, dezentriert, verflochten, versehen mit einem Schweif des Soebengewesenen, das dem Jetzt der Lektüre noch unabgegrenzt anhängt und langsam verschattet.»[5] Das Sich-im-Text-Zerstreuen ist dabei ein ganz früher Erwerb, während die gleichzeitige Erhaltung des kritisch lesenden Ich, das diese Situation überschauen sollte (also die von der Schule verlangte Leseweise) erst viel später erworben werden kann. Hier liegt ein Grund des Unterschieds zwischen schulischem und freizeitlichem Lesen, ein Grund auch für die Lustlosigkeit, mit der das Lesen der Schule oft verbunden ist.

Als Moment des in Gang kommenden Lesen-Könnens ist mir eine optische Erinnerung geblieben, die entfernt an Benjamins Darstellung des lesenden Kindes und dessen Verschmelzen von akustischer und optischer Involviertheit erinnert: Ich merkte, wie das Aufsteigen der mir schon bekannten Geschichte aus dem Buchstabenfeld des aufgeschlagenen Buches sich plötzlich beschleunigte und das Schriftbild als feiner Regen, in Leserichtung schräg von links oben nach rechts unten vor meinen Augen vorbeiglitt. Das Umblättern erfolgte immer schneller, und ich verschwand im Urwald der Ereignisse und Figuren, von denen die Geschichte handelte; ich ging ein in die Dreidimensionalität der Szenerien und wurde eins mit den Personen – darüber lag die lautlos vorüberrauschende Bewegung des Lesens.

Jedes Schriftlesen ist fiktional, das heisst aufgebaut aus den Vorräten eigener Vorstellungen und eigenen abgelebten Lebens. Ein unvermitteltes Herankommen an den Text gibt es nicht. Nun nimmt gegenwärtig mit den elektronischen Medien das «Lesen» bewegter Bilder stark zu. Hier ist es grundlegend anders als beim Buchstaben-Lesen: Die Bilder sind uns äusserlich; auch im Fall von fiktiven Inhalten gehören sie dem Realen an, das heisst treten uns konkret und fertig ausgebildet wie eine Realität vor Augen. Nichts muss also zu ihrer Realisierung aus eigenem Material heraufgeholt und synthetisiert werden. Möglicherweise wird damit, auch ohne dass das Schriftlesen und der Roman als literarische Gattung zu verschwinden brauchen, unsere gegenwärtige Leseweise grundlegend verändert. Wie sich in der Folge die Tätigkeit Lesen über die drei Register verteilt und wo das Begehren im Innern des Prozesses zum Zug kommt, wird dannzumal zu sehen sein.

1 Klaus B. Günther: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Hans Brügelmann (Hg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Ekkehard Faude 1986.
2 Walter Benjamin: Lesendes Kind. In: Einbahnstrasse. Gesammelte Schriften. Frankfurt: Suhrkamp 1972ff. Bd. IV.1, 113.
3 Walter Benjamin: Schmöker. In: Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. Gesammelte Schriften. Frankfurt: Suhrkamp 1972ff. Bd. IV.1, 274f.
4 Vgl. hierzu Cornelia Rosebrock: Lektüre und Wiederholung. Zur philosophischen Deutung der Zeitkonstitution des Lesens. Kassel: Universität Gesamthochschule 1994 (Kasseler philosophische Schriften 32).
5 Cornelia Rosebrock: Phantasie und Schullektüre. In: Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995, 198.

Regula Würgler-Zweifel[1]

«Lesen ist doof»

Natürlich ist das obige Zitat an einer Veranstaltung mit Jugendschriftstellern, Lehrer- und Schülerschaft nicht gefallen. Das richtige Zitat stammt von Elke Heidenreich und lautet: «Nicht lesen ist doof». Aber ich denke, dass heute viele Jugendliche Lesen doof finden, das heisst, es gibt für sie einfach viel Interessanteres. Ob das früher anders war? Ich bin fast sicher, dass die Schweiz nie ein «Leseland» war, Lesen galt ja bei uns lange Zeit als Nichtstun, wie ich das noch bei der eigenen Schwiegermutter erfahren habe. Ich denke, dass heute viel gelesen wird, vielleicht nicht unbedingt Belletristik, aber Sachbücher – und unsere Politikerschaft und viele Gremien lesen riesige Aktenberge und Berichte. Wir sind zu Recht beunruhigt, über die Abnahme der Lese- und damit auch der Schreibfähigkeit grosser Schichten. Zu Recht betrübt, dass Lesen bei vielen Kindern und Jugendlichen einen so geringen Stellenwert hat. Es ist schwierig, Vergleiche zu ziehen, da uns aus frühern Zeiten so wenig Material zur Verfügung steht.

Nach 25 Jahren «Literaturzyklus» in Pfäffikon wollte ich unter dem Eindruck der PISA-Studie im Zyklus «Geheimnisvolle Familiengeschichten» die drei ersten Abende zur Kinder- und Jugendliteratur im Gespräch durchführen. Die Abende waren zwar nicht misslungen, sondern recht besucht, mit um die 100 Personen. Trotzdem zeigte sich wieder einmal, dass mein Publikum E- Autoren erwartet: Die letzten Literaturabende – jetzt mit Texten für Erwachsene –, an denen z.B. Hanna Johansen aus ihrer Lena las, brachten grössere ZuhörerInnenzahlen. Es ist doch ein Phänomen in der Schweiz, dass unsere bekanntesten Kinder- und Jugendbuch-Autoren wie Eveline Hasler, Lukas Hartmann, Hanna Johansen, Hans Manz, Brigitte Schär, Franz Hohler u.a. erst mit ihren Büchern für Erwachsene Erfolge einheimsen konnten.

Merksatz: Für Literatur muss gekämpft werden. Einen besonderen Einsatz fordert aber die Kinder- und Jugendliteratur unseres Landes.

Als frischgebackene Lehrerin wurde ich 1952 an die Primarschule Pfäffikon «abgeordnet». Dort vor das Problem gestellt, den Kindern Lesestoff zu vermitteln, war ich überfordert. Selbstverständlich kannte ich Olga Meyers *Anneli, Fineli aus der Altstadt* von Elsa Muschg, *Die Kummerbuben* von Elisabeth Müller, und andere, nicht zu reden von Ida Bindschedlers *Turnachkindern* und allen Bänden von Johanna Spyri. Da lagen ein paar alte Bände in Packpapier, welche ich meinen Zweitklässlern schmackhaft machen sollte. Ich erzählte *Das Rösslein Hü* von Ursula Williams, *Klötzlis lustige Abenteuer* (die schweizerische Ausgabe von *Pinocchio*), u.a.

Ich versuchte vergebens, ein bisschen Geld für die Klassenlektüre zu bekommen und musste mich damit begnügen, aus verschiedenen Lesebüchern aus andern Kantonen Texte für die Drittklässler durchzupausen. Es gab ja damals nur ein Lesebuch für das ganze Jahr – und die eifrigen SchülerInnen hatten alles schon am ersten Tag gelesen. Meine ehemaligen SchülerInnen erzählten vor ein paar Jahren, dass sie sich nur noch an einige Theateraufführungen erinnerten, dann an die Lektüre, mit der ich jeweils die 45 Kleinen an heissen Sommertagen im Zaum halten konnte; ebenfalls an Lieder und Zeichnungsstunden.

Merksatz: In den einzelnen Klassen und/oder in den Schulbibliotheken muss immer genügend neuer, interessanter Lesestoff für alle Stufen bereit gestellt werden.

1972 wurde die erste Gemeindebibliothek in Pfäffikon eröffnet, mit 12 Mitarbeiterinnen, welche noch weniger wussten als ich. Stundenlohn Fr. 1.–. Fünf alte Büchereien wurden zusammengelegt, alles neu eingebunden.

1973 wurde ich Mitglied der Kantonalen Bibliothekskommission und besuchte die Schulbibliotheken aller Bezirke des Kantons Zürich, schrieb unzählige, eigentlich deprimierende Visitationsberichte. Ein Erlebnis: ein Sekundarlehrer aus Hausen a. Albis erklärte mir 1981, dass er keine Zeit aufbringe, vier Jugendbücher im Jahr zu lesen. Einem anderen flüsterte ich zu: «Machen Sie doch eine gemütliche Leseecke für das stille Lesen». Es stand in den 70er-Jahren ganz schlecht um die Schulbibliotheken im Kan-

ton Zürich – im Gegensatz zu denjenigen im Kanton Bern. Dafür blühten die Gemeindebibliotheken auf, sogar im Bezirk Pfäffikon.

An allen Tagungen der Kantonalen Kommission schämte ich mich für die rückständige Lehrerschaft und die Schulbibliotheken meines Dorfes. Immer wieder suchte ich den Kontakt, vermittelte AutorInnen, hatte ich doch 1979 die Autorenlesungen zusammen mit dem Pestalozzianum im Kanton Zürich ins Leben gerufen.

Merksatz: Bei der Lehrerschaft nie aufgeben – immer mit den gleichen Anliegen kommen, dazu Hilfe anbieten.

Unterdessen blühte die Gemeindebibliothek Pfäffikon, 1975 begannen jeweils im Januar die Literaturzyklen an vier Abenden, mit immer über 100 TeilnehmerInnen. 1977, anlässlich des fünften Geburtstages meines jüngsten Sohnes entdeckte ich, wie gern Kinder Geschichten hören. Flugs rief ich drei Geschichtennachmittage im November ins Leben, jeweils der erste Ansporn für Mütter, mit ihren Kindern die Gemeindebibliothek zu besuchen. Heute sind es noch jährlich zwei Nachmittage, an denen Geschichtenerzählerinnen mitwirken. Dann organisierte ich Autorenlesungen mit je einer Klasse, zusammen mit der Lehrerschaft und den Eltern. Sie wurden immer in der Bibliothek, abwechslungsweise auf verschiedenen Schulstufen durchgeführt.

Merksatz: Auch die Eltern lassen sich in ein Leseprogramm einspannen!

1980 hatte ich eine neue Idee: Ich brachte einer kleinen Aussenwacht eine Kiste mit neuen Kinder- und Jugendbüchern, sie sollte für zwei Monate die Kinder zum Lesen animieren. Und wirklich: nach dieser Zeit gab es keine schlechten Leser mehr in dieser 1.–3. Klasse. Ein Junge erzählte treuherzig, dass auch er zu lesen angefangen habe, nachdem alle andern immer wieder von ihren Leseerlebnissen erzählten. Und die Titel der Bücher? *Dominik Dachs* von Denys Watkins-Pitchford, Max Bolligers *Das Riesenfest*, von Ursula Wölfel *Julius* und vieles andere mehr. Die Produktion von Kinder- und Jugendbüchern war in den 70/80er-Jahren auch in der Schweiz ungeheuer angestiegen. Die pädagogisch schreibende Lehrerschaft war grösstenteils abgelöst worden durch andere AutorInnen. Die 70er Jahre mit ihrem Aufbruch hatten auch in die Schweiz gewirkt. Und meine These: dass bis und mit 9 Jahren die Lesefertigkeit da sein muss, wenn später noch gelesen werden soll, war erhärtet worden.

Merksatz: Lesen lernt man früh (oder überhaupt nicht mehr)!

Dass ich dann mit einem Legastheniker in der Familie schmerzlich erfahren musste, wie mühsam der Leseerwerb sein kann, steht auf einem andern Blatt. Hier nützte nichts, weder das tägliche Erzählen, Lesen bis zum spannenden Schluss. Meine Bitte an die Lehrerschaft blieb bis zur 4. Klasse ungehört, niemand wollte seine Leseschwäche sehen. Nach Abklärungen hatte ich meine Befürchtungen schwarz auf weiss; nach vier Jahren Steiner-Schule war die Legasthenie überwunden, heute gehört mein Sohn zu den Viellesern, er hat auch den Zugang zur Belletristik gefunden.

1988 fiel mir die Broschüre *Leselandschaft Schweiz* in die Hände, über das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen. Sie können noch heute meine rot angestrichenen Zeilen sehen, welche alles bestätigten, was ich bereits aus eigener Erfahrung wusste. In einem 11-Punkte Papier zur «Leseförderung in der Schule» brachte ich vor der Zürcher Lehrerschaft den Rückgang der Lesefähigkeit und das Symptom des funktionalen Analphabetismus zur Sprache. Aber auch das *Problem, dass die Schule zwar die Lesefertigkeit vermittelt, aber nicht zur Lesemotivation anregt.* Die Schule trägt – leider – wenig zur Lesefreude und Leselust bei!

Es war eine finstere Schar, welche mir unten zuhörte. Emil Zopfi war zwar willkommen, aber die Lehrerschaft vollauf beschäftigt mit ihren Computerproblemen. Zwar hielten die Lehrer das Lesen für gefährdet, aber niemand wollte sich mit meinen Angaben oder Thesen auseinandersetzen. Niemand wollte sich von einer Bibliothekarin in sein Tun und Lassen dreinreden lassen. Ich habe diese Tagung in schrecklicher Erinnerung – und diese Erfahrung sollte sich 1998 in vielen Sitzungen mit der Lehrerschaft in Pfäffikon wiederholen. 1999 habe ich zu Handen des Gemeinderates und der Schulpflegen, zusammen mit den SchulbibliothekarInnen Vorschläge zur Neukonzeption der Schulbibliotheken in Pfäffikon abgeliefert; niemand ausser dem Gemeindepräsidenten reagierte.

Nicht einmal mir, der ehemaligen Lehrerin, ist es gelungen, den tiefgreifenden Konflikt zwischen Lehrerschaft und Gemeindebibliothek zu entschärfen. Es ist schwierig, diese Konfliktlinien zu benennen. Als Bibliotheksleiterin führte ich 1977 alle Klassen von Pfäffikon in den Gebrauch der Karteikarten ein. Zu diesem Behuf war ich auch im Kanton St. Gal-

len und im Thurgau tätig, und immer war die Schülerschaft interessiert und lernbegierig, während die Lehrer auf «schwierige Schüler» aufmerksam machten – und sich dann während der Einführung davonstahlen. Die Karteikästen sind abgelöst durch den Computer, aber noch immer finden sich *Schülerbibliotheken in einem desolaten Zustand*, es herrscht der numerus currens – falls überhaupt... Während sich die Gemeindebibliotheken, gefördert durch Kantone und die Gemeinden zu «Informationszentren» wandelten, immer neue Schichten ansprachen, neue Medien wie CDs, Videos, DVD-Medien, Internet und e-mails anboten, war die Lehrerschaft mit ihrer Umstrukturierung beschäftigt. Überlastet wegen der fremdsprachigen Schüler, durch neue soziale Fragen belastet, ging das Lesen unter. Erst die PISA-Studie 2002 weckte die Lehrerschaft, welche unter der Last immer neuer Aufgaben ächzte. Ein einziger Satz aus dieser Studie hat mich langfristig beeindruckt:

Merksatz: Diejenigen LehrerInnen, welche gerne lesen, haben auch gute LeserInnen in ihrer Klasse!

Die gute Nachricht heute: Die Oberstufe Pfäffikon schickt alle ersten Klassen einmal in die Bibliothek zu einer Einführung. Zugleich wird die Bibliothek in einem Oberstufenschulhaus durch eine Bibliothekarin der Gemeindebibliothek renoviert und neu eingerichtet.

Sie hat ganz einfache Lesereihen aus Krimis zusammengestellt, weil sie weiss, dass das Lesen für die Oberstufe einfach sein muss. Vielleicht ist es wichtig, mit ganz simplem Lesestoff zu beginnen. Aber langsam scheint die Frucht der Zusammenarbeit mit den Schulbibliotheken aufzugehen...

Merksatz: Mit simplem Lesestoff beginnen, auch in der Oberstufe.

1998 galt es, Privatisierungsgelüste für die Gemeindebibliothek Pfäffikon abzuwehren. In einem ausführlichen Bericht zeigte ich mit Erfolg, dass die Bibliothek eine gesellschaftlich-soziale Aufgabe in der Gemeinde hat. Sie muss Informationsmittelpunkt sein und hat zugleich die Aufgabe, die Schulbibliotheken zu integrieren. Die Gemeindebibliothek wurde sogar in die Arbeitsstrukturen der Gemeinde eingegliedert und erfuhr damit eine Aufwertung. Auch die Löhne der Bibliothekarinnen wurden angehoben – ein jahrelanges Postulat von mir.

Hier endet der Bericht einer Bibliothekarin vom Land. Ich habe seit meinem Rücktritt Ende 1999 nie aufgehört zu lesen. Nie aufgehört, an der GB Pfäffikon Anteil zu nehmen. Es scheint, dass «Fantasy» heute auch in der Schweiz Trumpf ist. Aber wer weiss, vielleicht ist in der heutigen Zeit bald wieder eine Realismusphase angesagt. Wir wollen die beiden Arten: Belletristik und Sachliteratur – nicht gegeneinander ausspielen, auch letztere findet ihre Leserschaft. Wir wurden noch vor Karl May gewarnt, später vor den Comics – und wovor sollen wir heute warnen? Ganz sicher werden die neuen Medien den Einsatz für das Lesen im besten Fall unterstützen, im schlimmsten Fall verhindern. Für mich ist die Hauptsache: es wird gelesen!

Merksatz: das Lesen und Schreiben (auch in der Schule) wird nicht aufhören, so schwierig die Sache auch ist. Wir alle bemühen uns an unserm Ort, in der Stadt, auf dem Land, in unsern Gremien.

Trotzdem ein Problem: Die Kindheit ist bedroht! Sie ist ein Kulturphänomen und ein Kulturprodukt aus dem 18. Jahrhundert. Die Zeit der Geborgenheit und der Schonung geht zu Ende, dies haben verschiedene AutorInnen wie Philipp Ariès, Marie Winn und Neil Postman schon vor Jahren festgestellt. Kinder werden zu früh in die Welt der Erwachsenen einbezogen. Damit könnte auch die Zeit der Kinder- und Jugendliteratur zu Ende sein. Lassen wir nicht zu, dass unsere Kinder keine echte Kindheit mehr haben.

Regula Würgler-Zweifel, Baumenstr. 7, CH-8330 Pfäffikon ZH.

1 Die Verfasserin ist seit mehr als 30 Jahren als ehemalige Lehrerin, Bibliothekarin und Vermittlerin von Literatur für Erwachsene und Kinder auf dem Land, in Pfäffikon/ZH tätig. Der Artikel ist ein Auszug aus dem Referat anlässlich der Jahresversammlung des «Leseforum Schweiz» am 26. März 2003.

Ulrike Zöllner

Gedichte als Entwicklungssymbole

Biographische Arbeit an Entwicklungsthemen

Biographisch orientierte Ansätze in der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters gehen davon aus, dass in bestimmten Lebensabschnitten unterschiedliche Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben angesprochen sind. Es handelt sich dabei aber nicht um Themen, die neu auftauchen und die definitiv abgeschlossen werden. Entwicklungsthemen begleiten Menschen das ganze Leben hindurch und oszillieren dabei zwischen Vordergrund und Hintergrund. So gehört zum Beispiel das Thema der Identität zum psychischen Leben an sich, stellt aber vor allem in der Pubertät und im mittleren Erwachsenenalter eine prominente Herausforderung dar.

Die psychologische Arbeit mit Menschen an ihrer Biographie soll verdeutlichen, welche Themen momentan anstehen in der persönlichen Entwicklung, wie die allgemeinen Entwicklungsaufgaben aufgegriffen und beantwortet werden. Sie bezieht aber auch retrospektive und prospektive Sichtweisen mit ein. Unerledigte Aufgaben wirken in die Gegenwart hinein und darüber hinaus bis in die Zukunft. Antizipierte Vorstellungen über künftige Entwicklungsoptionen fügen sich zu Szenarien zusammen, die eine Leitfunktion für gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen übernehmen können.

Der Text als Symbol

Bei dieser Arbeit ist es fruchtbar, abstrakte Entwicklungsthemen festmachen zu können an eindrücklichen Bildern oder Symbolen durch Zeichnungen, Aufsätze der Geschichten zu Bildern.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, gemeinsam literarische Texte zu rezipieren, in denen der persönlich anstehende Entwicklungsgedanke möglichst akzentuiert ausgedrückt wird. Gedichte stellen dabei einen besonders lohnenden Ansatz dar. Im Unterschied zum Prosatext komprimiert die lyrische Form die Aussage nicht nur in einer verbalen Formel, sondern vor allem in einem emotional stark wirkenden Bild. Der Symbolcharakter dieser Sprachbilder liegt auf einer Ebene, die sich oftmals intellektuell weder fassen noch erklären lässt. Es können Tröstungen, Deutungen oder Leitideen vorbewusst mitgenommen werden.

Texthinweise

Weit verbreitet sind dabei die Gedichte von Hermann Hesse, bes. die «Stufen». Auch Texte von Rilke (die «Wachsenden Ringe») sind bekannt und genutzt. Im Folgenden sollen weitere Hinweise für einen entwicklungsthematischen Einsatz von Gedichten gegeben werden.

Prof. Dr. phil. Ulrike Zöllner, Hochschule für Angewandte Psychologie, Zürich, Minervastr. 30, CH-8032 Zürich

Zeit	Entwicklungsthemen	Gedicht
Junges Erwachsenenalter	der erste Lebensplan	Vorfrühling (E. Stadler)
	Aufbruch, Erprobung	Erwartung (W.Bächler)
Frühes Mittleres Erwachsenenalter	Konsolidierung	Sommer (F. Hölderlin)
	Der persönliche Stil	Der römische Brunnen (C.F.Meyer)
Krise und Übergang	Meisterung der Aussenwelt	Hälfte des Lebens (F.Hölderlin)
	Selbstreflektion	Im Nebel (H.Hesse)
	Identitätsumstrukturierung	Wo aber fliegen die Abendvögel hin? (A.Zollinger)
		Noch bist Du da (R.Ausländer)
Spätes Mittleres Erwachsenenalter	Synthese, Gesamtschau, Reifungsgewinn	Glückliche Fahrt (J.W. Goethe)
Spätes Erwachsenenalter	Qualität statt Quantität	Der Abend (J.v.Eichendorff)
	Loslassen, Aussöhnung	Mondnacht (J.v.Eichendorff)
	Frieden nach innen und aussen machen	O trübe diese Tage nicht (Th.Fontane)
		Vom Altern (C.Bula)
		Schlussstück (R.M.Rilke)
Ganzer Lebenslauf	Tod, Zeit	Überlass es der Zeit (Th. Fontane)
		Nur zwei Dinge (G:Benn)
	Selbstfindung	Gib den Dingen das Wort (W.H.Fritz)
		Lied (Th. Brasch)
	Beziehung, Partnerschaft	Ehegedicht (G. Herburger)
		Ich und Du (F.Hebbel)
	Trost	Liebe (M.Hausmann)
		Die heile Welt (W.Bergengruen)
		Trost (I. Seidel)

Animation
Animation

Jutta Kleedorfer

Das BARFIE-Projekt

BARFIE ist die Abkürzung von «Books And Reading For Intercultural Education». Dieses Comenius 3 Projekt ist ein europaweites Leseprojekt zur Förderung des Lesens, der europäischen Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere aber zur Förderung von benachteiligten Kindern, die aus sozioökonomischen, körperlichen, geschlechtsspezifischen oder familiären Gründen einen erschwerten Zugang zu notwendigen Bildungsressourcen haben. Dem Projekt kommt daher 2003 im Jahr der «Menschen mit Behinderungen» ein zentraler Stellenwert zu.

Das BARFIE-Projekt begann 2002, dauert vorerst drei Jahre und ist ein europäisches Netzwerk für LehrerInnen, BibliothekarInnen und alle jene Institutionen, denen Literarisierung und Europäisierung am Herzen liegen.

Derzeit arbeiten 11 Länder mit, und zwar Belgien, Bulgarien, die Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Polen, Portugal, Österreich, die Slovakische Republik und Grossbritannien. Koordinationszentrum ist das KinderLiteraturHaus in Wien, internationale Projektleiterin ist Lilia Ratcheva-Stratieva, für die nationalen österreichischen Agenden ist Jutta Kleedorfer verantwortlich.

Wir würden uns sehr freuen, wenn auch Schweizer Institutionen und KollegInnen aus dem Bereich Schule und Bibliothek die Leistungen und Ressourcen dieses Projekts nützen und als freie Partner aus ihren Arbeitsbereichen Erfahrungen und Tätigkeiten einbringen würden.

Was bisher geschah:

1. Phase, Sommersemester 2002:

Es wurden in jedem teilnehmenden Land schon vorhandene Projekte an Schulen und Arbeiten erfasst, in denen die Förderung europäischer Kinder- und Jugendliteratur, das interkulturelle Lernen sowie die Integration von behinderten bzw. benachteiligten Kindern angestrebt wurde. So entstand eine umfangreiche Sammlung von unterschiedlichsten Aktivitäten in Schulen, Bibliotheken, Instituten etc.

2. Phase: Wintersemester 2002/2003

Die gesammelten Daten werden laufend in einem internationalen Netzwerk vorgestellt. Ein Informationsfolder sowie Newsletters informieren über aktuelle Arbeiten und Events.

Bei der BARFIE-Tagung zum Thema «Interkulturelle Begegnungen» im November 2002 in Wien wurden sechs der interessantesten BARFIE-Projekte präsentiert.

Stellvertretend für die vielen Facetten des BARFIE-Netzwerks sollen einige typische Beispiele vorgestellt werden.

Das *tschechische Projekt* steht z.B. unter dem Motto eines Kinderbuches von Zbynek Malinsky «Karussel der Schwäne», das den Weg zu Multikulturalität und zur Wissensgesellschaft zum Ausdruck bringen möchte:

«Mein Herr, wo ist das Ende der Welt? »

«Je nachdem. »

«Wieso, je nachdem? »

«Für den Karpfen ist es wo anders als für die Rosenlaus. »

«Wo ist es für den Karpfen? »

«Für ihn ist das Ende der Welt das Ufer des Teichs, weil ihn der Karpfen nicht verlassen kann. Der Teich ist seine ganze Welt. »

«Und für die Rosenlaus? »

«Auf dem Blatt der Rose. Die Rosenlaus weiss nicht, dass die Welt grösser ist als das Blatt der Rose, da sie nirgendwo sonst gewesen ist. »

«Herr, ich war auch nirgendwo anders als in unserem Dorf, aber ich weiss, dass die Welt gross ist. »

«Darum geht es eben, dass der Karpfen und die Rosenlaus es nicht wissen.

Aber du weisst es.

Und je mehr du wissen wirst, umso grösser wird deine Welt sein. »

Das französische Kinder- und Jugendliteraturzentrum «Crilj» (Centre de Recherche et d'information sur la Littérature pour la Jeunesse) erarbeitete ein Kompendium einer literarischen Entdeckung der europäischen Kulturen vom Atlantik bis zum Uralgebir-

ge, von Helsinki bis nach Athen, aufbewahrt in Erzählungen und Illustrationen der Kinderliteratur.
Weitere Infos: e-mail: crilj@club-internet.fr

Die *englische Gruppe* stellt die «European Picture Book Collection» zur Verfügung. In dieser Sammlung ausgewählter aktueller europäischer Kinderbücher finden sich vorwiegend Bilderbücher in der Originalsprache, die als interkulturelles Arbeitsprojekt im Grundschul- wie im Sekundarstufenbereich eingesetzt werden können. Dazu gibt es ein Impulsvideo und viele methodisch-didaktische Anregungen zur schulpraktischen Umsetzung. In der Steiermark wurde dies sowohl in einer Volksschule wie an einer Hauptschule schon erfolgreich eingesetzt. Videoaufzeichnungen dokumentieren, wie differenziert österreichische Schulkinder an europäische Nationalliteraturen herangehen.

Belgien präsentiert ein grossangelegtes Leseprojekt mit dem Titel «THE WAR GAME», das ursprünglich in der LehrerInnenausbildung eingesetzt wurde. Texte der europäischen Kinder- und Jugendliteratur zum Thema «Krieg und Frieden» wurden gesammelt und als Reader mit innovativen Lesemethoden in der Lesedidaktik eingesetzt. Der Erfolg ist so weitreichend, dass mittlerweile das gesamte Projekt mit allen, sehr umfangreichen Materialien auch auf Englisch und Portugiesisch zur Verfügung steht.
Ansprechpartnerin ist Prof. Annemie Leysen, Katholieke Hogeschool Leuven.
e-mail: khl.dlo.he@unicall.be

Auf *österreichischer Seite* werden u.a. die Forschungsarbeiten von Thomas Fillitz über «Interkulturelle Erziehung im Rahmen der Wiener Schulpraxis und die Grundlagen sozialer Kommunikation» einer Öffentlichkeit vorgelegt.

3. Phase: Sommersemester 2003
Erstellung eines internationalen Buchkatalogs, dessen Bücher in einer Art «Wanderausstellung» interessierten Schulen und Institutionen zur Verfügung gestellt werden. Jedes teilnehmende Land stellt Kollektionen von jenen Büchern ihrer Verlage zur Verfügung, die ein thematisches Spiegelbild für die Intentionen des BARFIE-Projekts sind.

Je ein Beispiel aus der österreichischen Sammlung sowohl für den Grundschul- wie für den Sekundarstufenbereich sollen exemplarisch im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Beispiel 1:
Heinz Janisch/ Helga Bansch: Zack bumm!
Wien: Jungbrunnen 2000, 32 S.
Themen:
– Leben mit Behinderung(en)
– Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung
– Mut zu neuen Erfahrungen
– Erwachsener als «Coach» in Lebenskrisen
– Fremde Hilfe annehmen
Einsatzempfehlung:
– zum Vorlesen
– zum Selberlesen ab 2. Schulstufe
– für alle Altersstufen geeignet
Inhalt:
Sigmund, ein kleines zerzaustes Vogelkind, die Hauptfigur der Geschichte, sitzt in seinem Nest. Die Welt ringsum ist riesengross für ihn. Er möchte fliegen können, so wie seine Eltern. Vor lauter Neugier und Eifer beugt er sich weit vor. Und schon ist es geschehen: Er kippt aus dem Nest und segelt durch die Luft. Noch bevor er «Hilfe! » rufen kann, schlägt er schon hart auf dem Boden auf. «Zack bumm!», macht es in seinem Kopf. Es klingt so, als hätte jemand eine Tür zugeschlagen.

Tatsächlich: Seither ist Sigmund ein komischer Vogel, der nur ein heiser gekrächztes «Zack bumm!» zustande bringt. Obgleich er wie kein anderer pfeilschnell fliegen lernt, wie kein anderer mit seinen kurzen Stummelflügelchen die tollsten Kunststücke der Fliegerei beherrscht, merkt er immer mehr, dass er nicht so wie die anderen Vögel ist.

Der alte Hase, Carl Gustav, merkt an Sigmunds traurigem Gekrächze, dass etwas nicht mit ihm stimmt und erklärt sich bereit, ihm zu helfen.

Auf dem grünen Nachdenksofa von Carl Gustav erinnert sich Sigmund dann an den Tag zurück, an dem er aus dem Nest gefallen ist. Der alte Hase erkennt, dass Sigmund Selbstzweifel und Schuldgefühle plagen und er unter seiner Unfähigkeit leidet, nicht wie die anderen Vögel zwitschern zu können. Ein Zufall kommt beiden zuhilfe: Ein winziges Etwas von einem Vogel fällt – ähnlich wie Sigmund damals – aus dem Nest, doch Sigmund reagiert blitzschnell: er fängt den Kleinen mit seinen Schwingen auf und rettet ihn. Tollkühne Flugfähigkeiten sind also Sigmunds besondere Begabung, die er allen Tieren des Waldes in einer Flugshow schliesslich zeigt. Fröhlich krächzend klingt sein «Zack bumm!» So, als hätte jemand eine «innere» Tür aufgemacht.

Eine wunderbar poetische Parabel, die vor Augen führt, dass jedes Lebewesen in einer besonderen, einmaligen Weise Schwächen und Stärken hat, dass

gerade das ausserhalb der Norm Liegende das Wesentliche eines Lebewesens ausmacht, dass Individualität darin besteht, sich selbst so anzunehmen, wie man ist und fröhlich im Herzen zu sein.

Es ist nicht wichtig, konkret auf die tiefenpsychologische Dimension der Geschichte einzugehen – sie ist für Erwachsene ein zusätzlich intellektuelles Spiel – für Kinder jedoch ist es ein wunderbares Mutmachbuch: Nicht die Fehler, Defizite, Unzulänglichkeiten gilt es festzustellen und auszumerzen, sondern die Ressourcen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, die da sind und damit glücklich zu sein, wenigstens ein bisschen.

Beispiel 2:
Edith Schreiber-Wicke: Regenbogenkind
Stuttgart/ Wien/Bern: Thienemann 2000. 64 S.
Themen:
– geistige und körperliche Behinderung
– Leben in einer behindernden und behinderten Welt
– Integration
– Werte und Wertigkeiten im Leben
Einsatzempfehlung:
– ab 10 Jahren
– Deutsch, fächerübergreifend mit Biologie und Religion
Inhalt:
«Anders als die anderen, oft fremd und befremdend, unwägbar in einer Welt der Gewichte und unermesslich in einer Welt der Masse, das sind die Regenbogenkinder», wie es in der Rahmenhandlung erklärt wird.

Erzählt wird die Geschichte von dem Mädchen Naomi, das sich im Land unter dem Regenbogen auf die grosse, spannende Lebensreise vorbereitet, so wie es jeder von uns – dies erzählt die indianische Mythologie – auch einmal getan hat.

Naomi jedoch fasst nicht wie die anderen Kinder Vorsätze, sie macht keine Lebenspläne, sie steht bloss mitten im Regenbogen wie unter einer Dusche und hält ihr Gesicht den Strahlen aus farbigem Licht entgegen.

Naomi ist ein Down-Syndrom-Kind, das das Spiel des Lebens wirklich ohne die Illusion der Zeit lebt.

Welche Bedeutung kommt einem behinderten Kind wie Naomi in einer leistungsorientierten, materialistischen Gesellschaft zu, in der nur das Gewicht und Wert hat, was von unmittelbarem Nutzen ist?

Die Antwort ist einfach: «Ich will», heisst es, «dass jeder, der mir begegnet, darüber nachdenkt, was wirklich wichtig ist.»

Anmerkung: Zu diesen Büchern gibt es umfangreiche LehrerInnenbegleitmaterialien und Tipps für die schulpraktische Umsetzung.
Infos bei: kleedorfer@asn.netway.at

Was können Sie tun?
Sie sind als Lehrer/in, Bibliothekar/in, Heim/Hort-Erzieher/in herzlichst eingeladen, kurz Ihre Projekte und Arbeiten mit Kindern zur interkulturellen, integrativen Leseförderung vorzustellen, die einen der oben genannten Bereiche besonders berücksichtigt haben.
Wie geht das?
Schicken Sie bitte eine Kurzbeschreibung nach etwa folgendem Raster:
– Projekttitel
– Kurze Projektbeschreibung
– Name und Adresse des Projektleiters
– Schulstandort/Bibliothek
– Anzahl der teilnehmenden Kinder/Jugendlichen
– Zeitraum
an meine mail-Adresse- Kennwort BARFIE: kleedorfer@asn.netway.at
Wir freuen uns wirklich sehr, wenn Sie mitmachen.

Was haben Sie davon?
– Unverbindliche, doch interessante Teilnahme an einem europaweiten Leseförderungsprojekt
– Nutzung eines Netzwerks von europäischem Format, das Ihrer Arbeit in Schule, Bibliothek und Institut zugute kommt
– Einladung zur Teilnahme an Seminaren, bei denen Sie Ihr Projekt vorstellen und Sie neue Impulse für Ihre Arbeit bekommen können
– Mitarbeit an einem Netzwerk der Lesekultur

Prof. Mag. Jutta Kleedorfer unterrichtet an der Pädagogischen Akademie ED Wien Fachdidaktik und Fachwissenschaft Deutsch. kleedorfer@asn.netway.at

Angeline Borgeaud

SOLIDARITE LECTURE : Les Druides de Vouvry

Historique
En 1998, le groupe vocal Manau fait revivre la culture celtique dans nos têtes blondes (Dans la vallée, ho! ho !)

Au même moment, la Commission scolaire de Vouvry se penche sur les problèmes d'apprentissage de la lecture pour les élèves non-francophones. Sachant que leurs mamans ne parlent pas le français, comment aider ces petits élèves à découvrir notre langue ? À l'évidence, même une étude surveillée ne

pouvait résoudre ce problème devenu trop important pour notre commune, qui compte 30 % d'enfants étrangers.

Et voici qu'est née l'idée de *Solidarité lecture : les plus grands élèves de 11 et 12 ans pouvaient faire lire les plus petits élèves, des classes de première et deuxième années primaires.* Car il nous fallait beaucoup de monde disponible pour réaliser ce projet.

Pour les encourager , et grâce à *Manau*, les jeunes « professeurs » deviendraient des « Druides » ! L'idée a séduit, la générosité et la fierté ont fait le reste !

Organisation

Avec l'accord des parents, les « Druides » font lire les petits, après les heures de classe, pendant 15 minutes, à raison de trois fois par semaine (lundi - mardi - jeudi).

Pour éviter une trop grosse fatigue, et pour avoir toujours un Druide disponible, chacun travaille une semaine sur deux; il y a donc deux Druides pour chaque petit lecteur.

Chaque soir et selon un tournus, trois enseignants accueillent dans leur classe environ 5 ou 6 tandems de lecture et supervisent leur travail. Les Druides écoutent, questionnent, expliquent les mots difficiles. Puis, ils encouragent les petits à lire encore et encore à la maison …

Un programme précis permet à chacun de s'y retrouver par rapport aux lieux, aux dates et à d'autres informations nécessaires.

Conclusion

Le projet marche très bien, le système donne entière satisfaction et nous avons eu cette année la joie de constater que les petits élèves de l'époque de Manau sont devenus à leur tour nos Druides d'aujourd'hui ….

C'est la preuve que ces enfants non-francophones ont pu suivre une scolarité normale. Ils sont en général de bons élèves qui aiment lire.

Il est vraiment enthousiasmant de voir fonctionner nos Druides et de voir progresser les petits lecteurs en herbe. Des liens se créent ; les Druides sont fiers et heureux d'avoir cette responsabilité.

Remarques

- Solidarité lecture n'est destiné ni aux parents qui souhaiteraient se débarrasser du problème de l'apprentissage de la lecture, ni aux élèves présentant de grosses difficultés d'apprentissage, mais uniquement aux enfants provenant de cultures étrangères.
- Les Druides sont récompensés à la fin de l'année par un bon pour une visite dans un parc d'attractions.

Pour de plus amples renseignements au sujet de l'organisation, s'adresser à :

Mme Angeline Borgeaud, Rte du Stand 6, CH-1897 Le Bouveret, E-Mail : borg.an@bluewin.ch

Helene Schär

Interkulturelle Bibliotheken in der Schweiz

Wegbereiter für die öffentlichen Bibliotheken

Warum braucht es interkulturelle Bibliotheken und was unterscheidet sie von «normalen» Bibliotheken? Bietet nicht auch Bibliomedia Schweiz bereits Bücher in verschiedenen Sprachen an?

Eine berechtigte Frage, die im folgenden etwas genauer analysiert und beantwortet werden soll. Vor über 10 Jahren entstanden die ersten interkulturellen Bibliotheken, als Bibliomedia Schweiz nur ein kleines, eingeschränktes Angebot fremdsprachiger Bücher für Erwachsene anbot. Es waren besorgte Eltern aus anderen Sprachräumen, die ihren Kindern Bücher ihrer Herkunftssprache anbieten wollten, um ihren Sprachschatz über den täglichen und häuslichen Sprachgebrauch hinaus zu erweitern und sie dadurch gleichzeitig in ihrer Identität zu stärken.

«Globlivres» in Renens bei Lausanne war die erste derartige Institution. Sie bot Bücher in allen Sprachen an, die von Kindern und Jugendlichen in ihrem Umkreis gesprochen wurden. Es waren schnell an die 50 Sprachen! In den letzten 15 Jahren sind acht weitere interkulturelle Bibliotheken entstanden. Sie schlossen sich zu einem Dachverband, dem «Verein Bücher ohne Grenzen Schweiz» zusammen und werden seit vielen Jahren vom Bundesamt für Kultur unterstützt.

Eine interkulturelle Bibliothek bietet nicht nur Bücher in deutsch, französisch, italienisch und englisch an, sondern auch in arabisch, portugiesisch, spanisch, tamilisch, türkisch, suaheli, kurdisch, farsi und in vielen anderen Sprachen. Sie richtet sich mit ihrem Angebot vor allem auch an Leute, die in ihrem Quartier nicht unbedingt gut integriert sind und die nicht von klein auf gewohnt sind, Bibliotheken zu besuchen, um sich Lesestoff auszuleihen. Um diese Leute hereinzuholen, braucht es viel Sorgfalt, Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und Toleranz, und die Schwelle muss ganz besonders niedrig sein. Die Aufgabe der interkulturellen Bibliotheken ist es, eine Brücke zwischen dem Herkunftsland der ausländischen Bevölkerung und dem Gastland zu bauen. Durch ihr Angebot an Büchern, Zeitschriften,

neuen Medien soll den Menschen aus den verschiedensten Teilen der Welt ein Stück Heimat geboten und das Gefühl vermittelt werden, als Persönlichkeiten mit einer eigenständigen Kultur ernst genommen und geachtet zu werden. Die Nähe der interkulturellen Bibliotheken zu den Menschen aus anderen Kulturen erleichtert die Werbung für neue Kunden. Da sich vorwiegend Vertreter und Vertreterinnen aus den Sprachregionen selbst um die Buchangebote kümmern, sie einkaufen und katalogisieren, kennen sie die Bedürfnisse ihrer Landsleute, ihre Sprache und Kultur. Wer die interkulturelle Bibltiohek regelmässig besucht, wird auch kein Problem haben, eine kommunale Bibliothek aufzusuchen!

Nahezu unentbehrlich sind die interkulturellen Bibliotheken für Kinder und Jugendliche geworden, seit neue Studien belegen, wie fundamental wichtig es für den Erwerb einer Zweitsprache ist, die Herkunftssprache, die in den meisten Fällen aus einem reduzierten Wortschatz besteht, zu pflegen und zu fördern. Das Niveau und die Beziehung zur Heimatsprache spielen beim Erlernen der Zweitsprache eine bedeutende Rolle, ja man geht heute sogar davon aus, dass Kinder ihr sprachliches Wissen aus der zuvor gelernten Sprache in die neu zu lernende Sprache übertragen. Daher ergeben sich nach der Einschulung zusätzliche Schwierigkeiten, wenn die Muttersprache nicht gleichzeitig gefördert wird. Dies gilt nicht nur für ausländische Kinder und Jugendliche, die nur vorübergehend in der Schweiz Aufnahme finden, sondern auch für viele, die hier geboren und aufgewachsen sind. Und dies ist nicht nur ein schweizerisches Problem, sondern ein weltweites. Überall, wo Menschen aus anderen Sprachräumen einwandern, muss ihrer Sprache Rechnung getragen werden. In Philadelphia, um nur ein Beispiel zu nennen, wird längst schon zweisprachig unterrichtet, englisch und spanisch, und es besteht seit neuem das Projekt, mit englisch und chinesisch zu beginnen.

Mit ihren verschiedenen Angeboten auch im Bereich der Animation (Lesungen, Spielnachmittage, Sprachkurse) versuchen die interkulturellen Bibliotheken auch, gegen Intoleranz und Unverständnis zwischen den Kulturen anzugehen und Horizonte zu öffnen. Sie heben die Vielfalt der Kulturen in unseren Regionen hervor, die für alle eine Bereicherung darstellt.

Die kommunalen Bibliotheken sind nicht in der Lage, so viele Sprachen abzudecken. Sie haben die finanziellen, örtlichen und zeitlichen Voraussetzungen und das entsprechende Know-How nicht. Doch sie sollten unbedingt mehr mit den interkulturellen Bibliotheken zusammenarbeiten. Es gäbe viele Möglichkeiten und Synergien, die für alle Teile Vorteile brächten! Wo keine interkulturellen Bibliotheken sind, könnte versucht werden, mit der ausländischen Bevölkerung etwas aufzubauen. Sämtliche bestehenden interkulturellen Bibliotheken geben gerne Auskunft, helfen auch mit Büchern aus!

Die interkulturellen Bibliotheken arbeiten eigenständig und entsprechend den Bedürfnissen des jeweiligen Standorts. Eine Zusammenarbeit untereinander ergibt sich bei gemeinsamen Buchbestellungen aus entfernten Ländern und Sprachbereichen oder bei der Führung eines gemeinsamen Katalogs, sie organisieren Wanderausstellungen oder Lesungen und tauschen Lösungen bei anfallenden Problemen aus.

Adressen der Mitglieder des Vereins Bücher ohne Grenzen Schweiz (VBOGS) siehe www.interbiblio.ch

Helene Schär, Kinderbuchfonds Baobab, Postfach, CH-4018 Basel, Tel. ++41 (0)61 333 27 27 / Fax ++41 (0)61 333 27 26, e-mail: baobab@acces

Eliane Niesper

Hör- und Lesespass in der Schule

«Lese-Spass» und «Ton ab, Buch auf»: Die Entwicklung von zwei neuen Leseförderungsprojekten mit ganz verschiedenen Ansätzen am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien.

Ton ab, Buch auf: eine CD als Weg zum Buch

Mit «Ton ab, Buch auf» bringt das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien ab nächstem Jahr Schülerinnen und Schüler in der 4./5. Klasse vom Hören zum Lesen. Die Kinder sollen zum Buch greifen, den Schritt ins Lesen aber über den Ton machen. Konkret handelt es sich dabei um Sätze mit 25 verschiedenen Büchern und ebenso vielen CDs, auf denen ein Buchanfang vorgelesen wird, sowie einigen CD-Abspielgeräten. An einer spannenden Stelle, nach etwa einer Viertelstunde, wird die Hörerin oder der Hörer eingeladen, selber weiterzulesen. Da das Buch ja vorhanden ist, steht dem Lesevergnügen nichts im Weg.

Das Hörbuch kann leseträge Kinder animieren, weil die emotionale Bindung zu den Figuren schon da ist, wenn sie ihnen in einem anderen Medium wieder begegnen, bestätigt Geri Dillier, Dramaturg und Regisseur für Kindergeschichten und -hörspiele bei Schweizer Radio DRS1.

Das Pilotprojekt «Ton ab, Buch auf» wird Schulen, Schulbibliotheken und Kinderbetreuungsstätten für 4 bis 6 Wochen kostenlos zur Verfügung gestellt. Es

wird vorerst für etwa 10-Jährige produziert, soll aber später auf weitere Altersstufen und Sprachregionen ausgedehnt werden. Das Projekt wird während dem Einsatz laufend ausgewertet.

Lesetipps für Lesespass
Lesetipps für Lesespass ist eine Buchempfehlungsliste. Sie richtet sich an Lehrpersonen, Bibliothekare und Bibliothekarinnen, die Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 16 Jahren zum Lesen motivieren möchten. Die Titel sind nach inhaltlichen und formalen Kriterien ausgewählt; sie sind speziell für Kinder und Jugendliche gedacht, die Leseschwierigkeiten haben, leseungeübt oder fremdsprachig sind.

Die Broschüre basiert auf einer überregionalen Umfrage zu den Bedürfnissen, Erfahrungen und Wünschen von Lehrpersonen, Bibliothekarinnen und Bibliothekaren sowie Bibliotheksbeauftragten. Sie umfasst rund 140 Titel, aufgeteilt in die Bereiche Belletristik, Sachbücher und Comics. Bei jedem Titel sind neben den bibliografischen Angaben eine Inhaltszusammenfassung, didaktische Hinweise und andere Erscheinungsformen wie z.B. Hörbücher, CD-ROM oder Video vermerkt.

Lesetipps für Lesespass möchte Kindern und Jugendlichen den Zugang zum Lesen erleichtern und Lesefreude wecken. Die Lesetipps für Lesespass von Irène Moderer und Barbara Bättig erscheinen im Herbst 2003 beim Klett Verlag Schweiz.

Die bisherigen Leseförderungsprojekte des SIKJM

Bücherraupe: Mit Bilderbüchern fängt das Lesen an
Die Bücherraupe aus Stoff für Kindergarten und Unterstufe enthält 30 Bilderbücher zu einem Thema, dazu eine Auswahl Sachliteratur. Die Lehrpersonen erhalten Anregungen, und die Kinder haben Spass: Sie können mit allen Sinnen in die Welt des Buches einsteigen, dürfen die Bücher auch nach Hause nehmen und tragen so ihre Freude am Lesen in die Familie.

Die Bücherraupe wandert kostenlos von Kindergarten zu Kindergarten oder 1. Klasse. An jedem Ort bleibt sie ungefähr einen Monat. Im Moment gibt es Bücherraupen zu den Themen: «Wald», «Wasser», «Freundschaft», «Sonne, Mond und Sterne» und «Einschulung». Weitere Zusammenstellungen sind geplant. Zahlreiche Verlage unterstützen das Projekt und stellen ihre Bücher gratis zur Verfügung.

Der Lesebazillus – eine Rucksackbibliothek
Der Lesebazillus stiftet Schülerinnen und Schüler der 5. (und 6. Klasse) zum Lesen an, und zwar mit rund 30 Büchern unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und Interessensgebiete. Der Lesestoff steckt in zwei Rucksäcken, damit er direkt von Schule zu Schule wandern kann. Die Bücher werden jedes Jahr neu ausgewählt und in drei identischen Rucksackpaaren neu auf die Reise geschickt. Der Lesebazillus bleibt etwa 4 Wochen in jeder Klasse und wird anschliessend an die nächste Schulklasse weitergegeben. Die Ausleihe ist kostenlos.

Die Lehrperson bestimmt zwei Romane, Sachbücher oder Comics als Bazillusträger. Wer beim Lesen den Bazillus erwischt, darf mit der Kameradin oder dem Kameraden auf die Reise gehen und die neue Klasse anstecken. Jedem Rucksackpaar liegt ein Logbuch bei, das von den Klassen im Stil eines Albums genutzt wird.

Schweizer Erzählnacht 2003: Wenn einer eine Reise tut
Die Schweizer Erzählnacht ist ein Gemeinschaftsprojekt des SIKJM und von Bibliomedia Schweiz. Am zweiten Freitag im November werden Bibliotheken und andere Institutionen jeweils zu einer Erzählnacht unter einem gemeinsamen Motto aufgerufen. Das Motto lautete dieses Jahr: «Wenn einer eine Reise tut...», «In viaggio...», «Voyage, voyage», «Sin viadi». Die Gestaltung des Anlasses ist den durchführenden Institutionen überlassen. Das Institut für Kinder- und Jugendmedien liefert Tipps und Anregungen sowie eine Bücherliste zum jeweiligen Thema. Die Dokumente können direkt von der Homepage heruntergeladen oder als Papierversion bestellt werden. Institutionen, die ihren Anlass anmelden, erhalten kostenlos ein Kleinplakat.
Nähere Auskünfte: Telefon 043 268 39 00 oder 07, lesefoerderung@sikjm.ch

Ruth Fassbind-Eigenheer

Bücher beflügeln!

Leseförderung mit den Angeboten der Bibliomedia Schweiz und der Zentrale für Klassenlektüre

Lesenlernen ist ein komplexer Lernprozess. Dass Lesen auch enorm Spass machen kann, begreift erst, wer diese Kulturtechnik auch wirklich mühelos beherrscht. Auf dem Weg dahin gilt es, zahlreiche Hürden zu überwinden. Ein Lichtblick auf diesem beschwerlichen Weg sind spannende Bücher mit Texten, die dem Leseniveau und den Interessen der Lernenden angepasst sind.

Die Bibliomedia Schweiz (www.bibliomedia.ch) mit der ihr angeschlossenen Zentrale für Klassenlek-

türe bietet Schulen mit massgeschneiderten Buchkollektionen Hilfe für eine diversifizierte Leseförderung. Folgende Angebote stehen im Bibliocenter Solothurn zur Verfügung:

1. Klassenleseserien
Eine Klassenleseserie besteht aus 15 bis 30 Exemplaren des gleichen Titels (entsprechend der SchülerInnenzahl) und dient der gemeinsamen Lektüre und Besprechung im Klassenverband. Es stehen, verteilt auf die neun Schulstufen, insgesamt rund 400 verschiedene Titel aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch bewährte Klassiker zur Verfügung. Neu im Angebot sind auch «Easy Reader» für den Englisch- und Französischunterricht. Klassenleseserien können im Verzeichnis 2002/03 ausgewählt und telefonisch bestellt werden (032 623 51 58) oder direkt in der ZKL (Rosenweg 2, 4500 Solothurn) abgeholt werden. Der Bestand der ZKL ist auch unter www.bibliomedia.ch abrufbar.

2. Themenkollektionen
Eine Themenkollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Titeln (meist Sachbücher). Sie werden individuell nach den Wünschen der Lehrkräfte zusammengestellt und eignen sich für Werkstatt- und Projektunterricht. Denn es ist wichtig, den Umgang mit Büchern und verschiedenen Textsorten möglichst in allen Bereichen des Unterrichts zu verankern und zu fördern. Themenkollektionen können telefonisch bestellt werden oder direkt im Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz selbst zusammengestellt werden.

3. Kollektionen für eine individualisierte Leseförderung
Eine Kollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Kinder- oder Jugendbüchern, die nach Wünschen der Lehrkräfte und ihrer SchülerInnen zusammengestellt werden. Sie soll die Leselust bei Kindern und Jugendlichen wecken und wird als kleine Klassenzimmerbibliothek eingesetzt, die nach abgelaufener Leihfrist gegen eine neue Kollektion ausgetauscht werden kann. Kollektionen für die Leseförderung können telefonisch bestellt oder im Bibliocenter selbst zusammengestellt werden.

4. Werkstattmaterialien
Die Bibliomedia Schweiz bietet Literatur zu ausgewählten «Lesewerkstätten» des Sabe-Verlags an. Zur Zeit stehen Büchersammlungen zu folgenden Werkstatt-materialien (dieses Begleitmaterial in Mappenform ist von den Lehrpersonen direkt über den Buchhandel zu beziehen!) zur Verfügung:

- In Bücherwelten unterwegs (15 Titel, Unterstufe)
- Lesespass im Hexenhaus (26 Titel, Unterstufe)
- Gespenster, Monster, Vampire (ca. 10 Titel, Mittelstufe)
- Leseabenteuer mit Tschipo (Hohlers «Tschipo» im Klassensatz, Mittelstufe)
- Federleicht und vogelfrei (Bücher zu SABE-Lesebuch, Mittelstufe)
- Harry Potter – Werkstätten und Ateliers zur Zauberwelt (J.K. Rowlings «Harry Potter und der Stein der Weisen» im Klassensatz, Mittelstufe)
- Mädchengeschichten – Knabengeschichten (Teil 3 und 5, Oberstufe)

Ferner bietet die Bibliomedia Schweiz die von der Fachhochschule Pädagogik Aargau zusammengestellten Medienkisten «Piraten» und «Gespensterjäger» für die Unterstufe an. Für die Oberstufe steht die Comic-Werkstatt «Zeitreisen Schweizer Geschichte», zusammengestellt vom Historischen Museum Luzern, zur Verfügung. Hier wird auch gleich das didaktische Begleitmaterial mitgeliefert.

Die Bibliomedia Schweiz erweitert das Angebot laufend. Die Lesewerkstätten können telefonisch im Bibliocenter in Solothurn bestellt werden.

5. Fremdsprachige Bücher
Gerade auch fremdsprachige Kinder und Jugendliche haben, so hat die PISA-Studie gezeigt, Schwierigkeiten beim Lesen. Bei der sprachlichen Integration fremdsprachiger Schüler kann die Lektüre von Büchern in der Muttersprache durchaus hilfreich sein. Über das Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz in Solothurn können neben deutschsprachigen Büchern auch Kollektionen in englischer, spanischer, portugiesischer, türkischer, kroatischer und albanischer Sprache bestellt werden. Über das Bibliocenter in Lausanne (031 320 23 26) kann Literatur in französischer Sprache (Kollektionen und Klassensätze) bestellt werden. Und über das Bibliocenter in Biasca (091 880 01 60) können Buchkollektionen in italienischer Sprache bezogen werden. Mit diesem vielfältigen und differenzierten Angebot will die Bibliomedia Schweiz Lehrerinnen und Lehrer in ihrer anspruchsvollen Lese- und Schreibförderungsarbeit in der Schule unterstützen. Sie will einen Beitrag leisten dazu, dass über eine gezielte und individuell abgestimmte Förderung der Kinder und Jugendlichen die erschreckenden Resultate der PISA-Studie sich in Zukunft revidieren lassen.

Information über Ausleihbedingungen und Bestellungen:
Bibliocenter Solothurn der Bibliomedia Schweiz
Rosenweg 2, 4500 Solothurn
Tel.: 032 623 32 31, E-Mail: solothurn@bibliomedia.ch

Animation
Animation

Jutta Kleedorfer

Das BARFIE-Projekt

BARFIE ist die Abkürzung von «Books And Reading For Intercultural Education». Dieses Comenius 3 Projekt ist ein europaweites Leseprojekt zur Förderung des Lesens, der europäischen Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere aber zur Förderung von benachteiligten Kindern, die aus sozioökonomischen, körperlichen, geschlechtsspezifischen oder familiären Gründen einen erschwerten Zugang zu notwendigen Bildungsressourcen haben. Dem Projekt kommt daher 2003 im Jahr der «Menschen mit Behinderungen» ein zentraler Stellenwert zu.

Das BARFIE-Projekt begann 2002, dauert vorerst drei Jahre und ist ein europäisches Netzwerk für LehrerInnen, BibliothekarInnen und alle jene Institutionen, denen Literarisierung und Europäisierung am Herzen liegen.

Derzeit arbeiten 11 Länder mit, und zwar Belgien, Bulgarien, die Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Polen, Portugal, Österreich, die Slovakische Republik und Grossbritannien. Koordinationszentrum ist das KinderLiteraturHaus in Wien, internationale Projektleiterin ist Lilia Ratcheva-Stratieva, für die nationalen österreichischen Agenden ist Jutta Kleedorfer verantwortlich.

Wir würden uns sehr freuen, wenn auch Schweizer Institutionen und KollegInnen aus dem Bereich Schule und Bibliothek die Leistungen und Ressourcen dieses Projekts nützen und als freie Partner aus ihren Arbeitsbereichen Erfahrungen und Tätigkeiten einbringen würden.

Was bisher geschah:

1. Phase, Sommersemester 2002:

Es wurden in jedem teilnehmenden Land schon vorhandene Projekte an Schulen und Arbeiten erfasst, in denen die Förderung europäischer Kinder- und Jugendliteratur, das interkulturelle Lernen sowie die Integration von behinderten bzw. benachteiligten Kindern angestrebt wurde. So entstand eine umfangreiche Sammlung von unterschiedlichsten Aktivitäten in Schulen, Bibliotheken, Instituten etc.

2. Phase: Wintersemester 2002/2003

Die gesammelten Daten werden laufend in einem internationalen Netzwerk vorgestellt. Ein Informationsfolder sowie Newsletters informieren über aktuelle Arbeiten und Events.

Bei der BARFIE-Tagung zum Thema «Interkulturelle Begegnungen» im November 2002 in Wien wurden sechs der interessantesten BARFIE-Projekte präsentiert.

Stellvertretend für die vielen Facetten des BARFIE-Netzwerks sollen einige typische Beispiele vorgestellt werden.

Das *tschechische Projekt* steht z.B. unter dem Motto eines Kinderbuches von Zbynek Malinsky «Karussel der Schwäne», das den Weg zu Multikulturalität und zur Wissensgesellschaft zum Ausdruck bringen möchte:

«Mein Herr, wo ist das Ende der Welt? »

«Je nachdem. »

«Wieso, je nachdem? »

«Für den Karpfen ist es wo anders als für die Rosenlaus. »

«Wo ist es für den Karpfen? »

«Für ihn ist das Ende der Welt das Ufer des Teichs, weil ihn der Karpfen nicht verlassen kann. Der Teich ist seine ganze Welt. »

«Und für die Rosenlaus? »

«Auf dem Blatt der Rose. Die Rosenlaus weiss nicht, dass die Welt grösser ist als das Blatt der Rose, da sie nirgendwo sonst gewesen ist. »

«Herr, ich war auch nirgendwo anders als in unserem Dorf, aber ich weiss, dass die Welt gross ist. »

«Darum geht es eben, dass der Karpfen und die Rosenlaus es nicht wissen.

Aber du weisst es.

Und je mehr du wissen wirst, umso grösser wird deine Welt sein. »

Das französische Kinder- und Jugendliteraturzentrum «Crilj» (Centre de Recherche et d'information sur la Littérature pour la Jeunesse) erarbeitete ein Kompendium einer literarischen Entdeckung der europäischen Kulturen vom Atlantik bis zum Uralgebir-

ge, von Helsinki bis nach Athen, aufbewahrt in Erzählungen und Illustrationen der Kinderliteratur.
Weitere Infos: e-mail: crilj@club-internet.fr

Die *englische Gruppe* stellt die «European Picture Book Collection» zur Verfügung. In dieser Sammlung ausgewählter aktueller europäischer Kinderbücher finden sich vorwiegend Bilderbücher in der Originalsprache, die als interkulturelles Arbeitsprojekt im Grundschul- wie im Sekundarstufenbereich eingesetzt werden können. Dazu gibt es ein Impulsvideo und viele methodisch-didaktische Anregungen zur schulpraktischen Umsetzung. In der Steiermark wurde dies sowohl in einer Volksschule wie an einer Hauptschule schon erfolgreich eingesetzt. Videoaufzeichnungen dokumentieren, wie differenziert österreichische Schulkinder an europäische Nationalliteraturen herangehen.

Belgien präsentiert ein grossangelegtes Leseprojekt mit dem Titel «THE WAR GAME», das ursprünglich in der LehrerInnenausbildung eingesetzt wurde. Texte der europäischen Kinder- und Jugendliteratur zum Thema «Krieg und Frieden» wurden gesammelt und als Reader mit innovativen Lesemethoden in der Lesedidaktik eingesetzt. Der Erfolg ist so weitreichend, dass mittlerweile das gesamte Projekt mit allen, sehr umfangreichen Materialien auch auf Englisch und Portugiesisch zur Verfügung steht.
Ansprechpartnerin ist Prof. Annemie Leysen, Katholieke Hogeschool Leuven.
e-mail: khl.dlo.he@unicall.be

Auf *österreichischer Seite* werden u.a. die Forschungsarbeiten von Thomas Fillitz über «Interkulturelle Erziehung im Rahmen der Wiener Schulpraxis und die Grundlagen sozialer Kommunikation» einer Öffentlichkeit vorgelegt.

3. Phase: Sommersemester 2003
Erstellung eines internationalen Buchkatalogs, dessen Bücher in einer Art «Wanderausstellung» interessierten Schulen und Institutionen zur Verfügung gestellt werden. Jedes teilnehmende Land stellt Kollektionen von jenen Büchern ihrer Verlage zur Verfügung, die ein thematisches Spiegelbild für die Intentionen des BARFIE-Projekts sind.

Je ein Beispiel aus der österreichischen Sammlung sowohl für den Grundschul- wie für den Sekundarstufenbereich sollen exemplarisch im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Beispiel 1:
Heinz Janisch/ Helga Bansch: Zack bumm!
Wien: Jungbrunnen 2000, 32 S.
Themen:
– Leben mit Behinderung(en)
– Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung
– Mut zu neuen Erfahrungen
– Erwachsener als «Coach» in Lebenskrisen
– Fremde Hilfe annehmen
Einsatzempfehlung:
– zum Vorlesen
– zum Selberlesen ab 2. Schulstufe
– für alle Altersstufen geeignet
Inhalt:
Sigmund, ein kleines zerzaustes Vogelkind, die Hauptfigur der Geschichte, sitzt in seinem Nest. Die Welt ringsum ist riesengross für ihn. Er möchte fliegen können, so wie seine Eltern. Vor lauter Neugier und Eifer beugt er sich weit vor. Und schon ist es geschehen: Er kippt aus dem Nest und segelt durch die Luft. Noch bevor er «Hilfe! » rufen kann, schlägt er schon hart auf dem Boden auf. «Zack bumm!», macht es in seinem Kopf. Es klingt so, als hätte jemand eine Tür zugeschlagen.

Tatsächlich: Seither ist Sigmund ein komischer Vogel, der nur ein heiser gekrächztes «Zack bumm!» zustande bringt. Obgleich er wie kein anderer pfeilschnell fliegen lernt, wie kein anderer mit seinen kurzen Stummelflügelchen die tollsten Kunststücke der Fliegerei beherrscht, merkt er immer mehr, dass er nicht so wie die anderen Vögel ist.

Der alte Hase, Carl Gustav, merkt an Sigmunds traurigem Gekrächze, dass etwas nicht mit ihm stimmt und erklärt sich bereit, ihm zu helfen.

Auf dem grünen Nachdenksofa von Carl Gustav erinnert sich Sigmund dann an den Tag zurück, an dem er aus dem Nest gefallen ist. Der alte Hase erkennt, dass Sigmund Selbstzweifel und Schuldgefühle plagen und er unter seiner Unfähigkeit leidet, nicht wie die anderen Vögel zwitschern zu können. Ein Zufall kommt beiden zuhilfe: Ein winziges Etwas von einem Vogel fällt – ähnlich wie Sigmund damals – aus dem Nest, doch Sigmund reagiert blitzschnell: er fängt den Kleinen mit seinen Schwingen auf und rettet ihn. Tollkühne Flugfähigkeiten sind also Sigmunds besondere Begabung, die er allen Tieren des Waldes in einer Flugshow schliesslich zeigt. Fröhlich krächzend klingt sein «Zack bumm!» So, als hätte jemand eine «innere» Tür aufgemacht.

Eine wunderbar poetische Parabel, die vor Augen führt, dass jedes Lebewesen in einer besonderen, einmaligen Weise Schwächen und Stärken hat, dass

gerade das ausserhalb der Norm Liegende das Wesentliche eines Lebewesens ausmacht, dass Individualität darin besteht, sich selbst so anzunehmen, wie man ist und fröhlich im Herzen zu sein.

Es ist nicht wichtig, konkret auf die tiefenpsychologische Dimension der Geschichte einzugehen – sie ist für Erwachsene ein zusätzlich intellektuelles Spiel – für Kinder jedoch ist es ein wunderbares Mutmachbuch: Nicht die Fehler, Defizite, Unzulänglichkeiten gilt es festzustellen und auszumerzen, sondern die Ressourcen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, die da sind und damit glücklich zu sein, wenigstens ein bisschen.

Beispiel 2:
Edith Schreiber-Wicke: Regenbogenkind
Stuttgart/ Wien/Bern: Thienemann 2000. 64 S.
Themen:
– geistige und körperliche Behinderung
– Leben in einer behindernden und behinderten Welt
– Integration
– Werte und Wertigkeiten im Leben
Einsatzempfehlung:
– ab 10 Jahren
– Deutsch, fächerübergreifend mit Biologie und Religion
Inhalt:
«Anders als die anderen, oft fremd und befremdend, unwägbar in einer Welt der Gewichte und unermesslich in einer Welt der Masse, das sind die Regenbogenkinder», wie es in der Rahmenhandlung erklärt wird.

Erzählt wird die Geschichte von dem Mädchen Naomi, das sich im Land unter dem Regenbogen auf die grosse, spannende Lebensreise vorbereitet, so wie es jeder von uns – dies erzählt die indianische Mythologie – auch einmal getan hat.

Naomi jedoch fasst nicht wie die anderen Kinder Vorsätze, sie macht keine Lebenspläne, sie steht bloss mitten im Regenbogen wie unter einer Dusche und hält ihr Gesicht den Strahlen aus farbigem Licht entgegen.

Naomi ist ein Down-Syndrom-Kind, das das Spiel des Lebens wirklich ohne die Illusion der Zeit lebt.

Welche Bedeutung kommt einem behinderten Kind wie Naomi in einer leistungsorientierten, materialistischen Gesellschaft zu, in der nur das Gewicht und Wert hat, was von unmittelbarem Nutzen ist?

Die Antwort ist einfach: «Ich will», heisst es, «dass jeder, der mir begegnet, darüber nachdenkt, was wirklich wichtig ist.»

Anmerkung: Zu diesen Büchern gibt es umfangreiche LehrerInnenbegleitmaterialien und Tipps für die schulpraktische Umsetzung.
Infos bei: kleedorfer@asn.netway.at

Was können Sie tun?
Sie sind als Lehrer/in, Bibliothekar/in, Heim/Hort-Erzieher/in herzlichst eingeladen, kurz Ihre Projekte und Arbeiten mit Kindern zur interkulturellen, integrativen Leseförderung vorzustellen, die einen der oben genannten Bereiche besonders berücksichtigt haben.
Wie geht das?
Schicken Sie bitte eine Kurzbeschreibung nach etwa folgendem Raster:
– Projekttitel
– Kurze Projektbeschreibung
– Name und Adresse des Projektleiters
– Schulstandort/Bibliothek
– Anzahl der teilnehmenden Kinder/Jugendlichen
– Zeitraum
an meine mail-Adresse- Kennwort BARFIE: kleedorfer@asn.netway.at
Wir freuen uns wirklich sehr, wenn Sie mitmachen.

Was haben Sie davon?
– Unverbindliche, doch interessante Teilnahme an einem europaweiten Leseförderungsprojekt
– Nutzung eines Netzwerks von europäischem Format, das Ihrer Arbeit in Schule, Bibliothek und Institut zugute kommt
– Einladung zur Teilnahme an Seminaren, bei denen Sie Ihr Projekt vorstellen und Sie neue Impulse für Ihre Arbeit bekommen können
– Mitarbeit an einem Netzwerk der Lesekultur

Prof. Mag. Jutta Kleedorfer unterrichtet an der Pädagogischen Akademie ED Wien Fachdidaktik und Fachwissenschaft Deutsch. kleedorfer@asn.netway.at

Angeline Borgeaud

SOLIDARITE LECTURE : Les Druides de Vouvry

Historique
En 1998, le groupe vocal Manau fait revivre la culture celtique dans nos têtes blondes (Dans la vallée, ho! ho !)

Au même moment, la Commission scolaire de Vouvry se penche sur les problèmes d'apprentissage de la lecture pour les élèves non-francophones. Sachant que leurs mamans ne parlent pas le français, comment aider ces petits élèves à découvrir notre langue ? À l'évidence, même une étude surveillée ne

pouvait résoudre ce problème devenu trop important pour notre commune, qui compte 30 % d'enfants étrangers.

Et voici qu'est née l'idée de *Solidarité lecture : les plus grands élèves de 11 et 12 ans pouvaient faire lire les plus petits élèves, des classes de première et deuxième années primaires.* Car il nous fallait beaucoup de monde disponible pour réaliser ce projet.

Pour les encourager , et grâce à *Manau*, les jeunes « professeurs » deviendraient des « Druides » ! L'idée a séduit, la générosité et la fierté ont fait le reste !

Organisation

Avec l'accord des parents, les « Druides » font lire les petits, après les heures de classe, pendant 15 minutes, à raison de trois fois par semaine (lundi - mardi - jeudi).

Pour éviter une trop grosse fatigue, et pour avoir toujours un Druide disponible, chacun travaille une semaine sur deux; il y a donc deux Druides pour chaque petit lecteur.

Chaque soir et selon un tournus, trois enseignants accueillent dans leur classe environ 5 ou 6 tandems de lecture et supervisent leur travail. Les Druides écoutent, questionnent, expliquent les mots difficiles. Puis, ils encouragent les petits à lire encore et encore à la maison …

Un programme précis permet à chacun de s'y retrouver par rapport aux lieux, aux dates et à d'autres informations nécessaires.

Conclusion

Le projet marche très bien, le système donne entière satisfaction et nous avons eu cette année la joie de constater que les petits élèves de l'époque de Manau sont devenus à leur tour nos Druides d'aujourd'hui ….

C'est la preuve que ces enfants non-francophones ont pu suivre une scolarité normale. Ils sont en général de bons élèves qui aiment lire.

Il est vraiment enthousiasmant de voir fonctionner nos Druides et de voir progresser les petits lecteurs en herbe. Des liens se créent ; les Druides sont fiers et heureux d'avoir cette responsabilité.

Remarques

- Solidarité lecture n'est destiné ni aux parents qui souhaiteraient se débarrasser du problème de l'apprentissage de la lecture, ni aux élèves présentant de grosses difficultés d'apprentissage, mais uniquement aux enfants provenant de cultures étrangères.
- Les Druides sont récompensés à la fin de l'année par un bon pour une visite dans un parc d'attractions.

Pour de plus amples renseignements au sujet de l'organisation, s'adresser à :

Mme Angeline Borgeaud, Rte du Stand 6, CH-1897 Le Bouveret, E-Mail : borg.an@bluewin.ch

Helene Schär

Interkulturelle Bibliotheken in der Schweiz

Wegbereiter für die öffentlichen Bibliotheken

Warum braucht es interkulturelle Bibliotheken und was unterscheidet sie von «normalen» Bibliotheken? Bietet nicht auch Bibliomedia Schweiz bereits Bücher in verschiedenen Sprachen an?

Eine berechtigte Frage, die im folgenden etwas genauer analysiert und beantwortet werden soll. Vor über 10 Jahren entstanden die ersten interkulturellen Bibliotheken, als Bibliomedia Schweiz nur ein kleines, eingeschränktes Angebot fremdsprachiger Bücher für Erwachsene anbot. Es waren besorgte Eltern aus anderen Sprachräumen, die ihren Kindern Bücher ihrer Herkunftssprache anbieten wollten, um ihren Sprachschatz über den täglichen und häuslichen Sprachgebrauch hinaus zu erweitern und sie dadurch gleichzeitig in ihrer Identität zu stärken.

«Globlivres» in Renens bei Lausanne war die erste derartige Institution. Sie bot Bücher in allen Sprachen an, die von Kindern und Jugendlichen in ihrem Umkreis gesprochen wurden. Es waren schnell an die 50 Sprachen! In den letzten 15 Jahren sind acht weitere interkulturelle Bibliotheken entstanden. Sie schlossen sich zu einem Dachverband, dem «Verein Bücher ohne Grenzen Schweiz» zusammen und werden seit vielen Jahren vom Bundesamt für Kultur unterstützt.

Eine interkulturelle Bibliothek bietet nicht nur Bücher in deutsch, französisch, italienisch und englisch an, sondern auch in arabisch, portugiesisch, spanisch, tamilisch, türkisch, suaheli, kurdisch, farsi und in vielen anderen Sprachen. Sie richtet sich mit ihrem Angebot vor allem auch an Leute, die in ihrem Quartier nicht unbedingt gut integriert sind und die nicht von klein auf gewohnt sind, Bibliotheken zu besuchen, um sich Lesestoff auszuleihen. Um diese Leute hereinzuholen, braucht es viel Sorgfalt, Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und Toleranz, und die Schwelle muss ganz besonders niedrig sein. Die Aufgabe der interkulturellen Bibliotheken ist es, eine Brücke zwischen dem Herkunftsland der ausländischen Bevölkerung und dem Gastland zu bauen. Durch ihr Angebot an Büchern, Zeitschriften,

neuen Medien soll den Menschen aus den verschiedensten Teilen der Welt ein Stück Heimat geboten und das Gefühl vermittelt werden, als Persönlichkeiten mit einer eigenständigen Kultur ernst genommen und geachtet zu werden. Die Nähe der interkulturellen Bibliotheken zu den Menschen aus anderen Kulturen erleichtert die Werbung für neue Kunden. Da sich vorwiegend Vertreter und Vertreterinnen aus den Sprachregionen selbst um die Buchangebote kümmern, sie einkaufen und katalogisieren, kennen sie die Bedürfnisse ihrer Landsleute, ihre Sprache und Kultur. Wer die interkulturelle Bibltiohek regelmässig besucht, wird auch kein Problem haben, eine kommunale Bibliothek aufzusuchen!

Nahezu unentbehrlich sind die interkulturellen Bibliotheken für Kinder und Jugendliche geworden, seit neue Studien belegen, wie fundamental wichtig es für den Erwerb einer Zweitsprache ist, die Herkunftssprache, die in den meisten Fällen aus einem reduzierten Wortschatz besteht, zu pflegen und zu fördern. Das Niveau und die Beziehung zur Heimatsprache spielen beim Erlernen der Zweitsprache eine bedeutende Rolle, ja man geht heute sogar davon aus, dass Kinder ihr sprachliches Wissen aus der zuvor gelernten Sprache in die neu zu lernende Sprache übertragen. Daher ergeben sich nach der Einschulung zusätzliche Schwierigkeiten, wenn die Muttersprache nicht gleichzeitig gefördert wird. Dies gilt nicht nur für ausländische Kinder und Jugendliche, die nur vorübergehend in der Schweiz Aufnahme finden, sondern auch für viele, die hier geboren und aufgewachsen sind. Und dies ist nicht nur ein schweizerisches Problem, sondern ein weltweites. Überall, wo Menschen aus anderen Sprachräumen einwandern, muss ihrer Sprache Rechnung getragen werden. In Philadelphia, um nur ein Beispiel zu nennen, wird längst schon zweisprachig unterrichtet, englisch und spanisch, und es besteht seit neuem das Projekt, mit englisch und chinesisch zu beginnen.

Mit ihren verschiedenen Angeboten auch im Bereich der Animation (Lesungen, Spielnachmittage, Sprachkurse) versuchen die interkulturellen Bibliotheken auch, gegen Intoleranz und Unverständnis zwischen den Kulturen anzugehen und Horizonte zu öffnen. Sie heben die Vielfalt der Kulturen in unseren Regionen hervor, die für alle eine Bereicherung darstellt.

Die kommunalen Bibliotheken sind nicht in der Lage, so viele Sprachen abzudecken. Sie haben die finanziellen, örtlichen und zeitlichen Voraussetzungen und das entsprechende Know-How nicht. Doch sie sollten unbedingt mehr mit den interkulturellen Bibliotheken zusammenarbeiten. Es gäbe viele Möglichkeiten und Synergien, die für alle Teile Vorteile brächten! Wo keine interkulturellen Bibliotheken sind, könnte versucht werden, mit der ausländischen Bevölkerung etwas aufzubauen. Sämtliche bestehenden interkulturellen Bibliotheken geben gerne Auskunft, helfen auch mit Büchern aus!

Die interkulturellen Bibliotheken arbeiten eigenständig und entsprechend den Bedürfnissen des jeweiligen Standorts. Eine Zusammenarbeit untereinander ergibt sich bei gemeinsamen Buchbestellungen aus entfernten Ländern und Sprachbereichen oder bei der Führung eines gemeinsamen Katalogs, sie organisieren Wanderausstellungen oder Lesungen und tauschen Lösungen bei anfallenden Problemen aus.

Adressen der Mitglieder des Vereins Bücher ohne Grenzen Schweiz (VBOGS) siehe www.interbiblio.ch

Helene Schär, Kinderbuchfonds Baobab, Postfach, CH-4018 Basel, Tel. ++41 (0)61 333 27 27 / Fax ++41 (0)61 333 27 26, e-mail: baobab@acces

Eliane Niesper

Hör- und Lesespass in der Schule

«Lese-Spass» und «Ton ab, Buch auf»: Die Entwicklung von zwei neuen Leseförderungsprojekten mit ganz verschiedenen Ansätzen am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien.

Ton ab, Buch auf: eine CD als Weg zum Buch

Mit «Ton ab, Buch auf» bringt das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien ab nächstem Jahr Schülerinnen und Schüler in der 4./5. Klasse vom Hören zum Lesen. Die Kinder sollen zum Buch greifen, den Schritt ins Lesen aber über den Ton machen. Konkret handelt es sich dabei um Sätze mit 25 verschiedenen Büchern und ebenso vielen CDs, auf denen ein Buchanfang vorgelesen wird, sowie einigen CD-Abspielgeräten. An einer spannenden Stelle, nach etwa einer Viertelstunde, wird die Hörerin oder der Hörer eingeladen, selber weiterzulesen. Da das Buch ja vorhanden ist, steht dem Lesevergnügen nichts im Weg.

Das Hörbuch kann leseträge Kinder animieren, weil die emotionale Bindung zu den Figuren schon da ist, wenn sie ihnen in einem anderen Medium wieder begegnen, bestätigt Geri Dillier, Dramaturg und Regisseur für Kindergeschichten und -hörspiele bei Schweizer Radio DRS1.

Das Pilotprojekt «Ton ab, Buch auf» wird Schulen, Schulbibliotheken und Kinderbetreuungsstätten für 4 bis 6 Wochen kostenlos zur Verfügung gestellt. Es

wird vorerst für etwa 10-Jährige produziert, soll aber später auf weitere Altersstufen und Sprachregionen ausgedehnt werden. Das Projekt wird während dem Einsatz laufend ausgewertet.

Lesetipps für Lesespass
Lesetipps für Lesespass ist eine Buchempfehlungsliste. Sie richtet sich an Lehrpersonen, Bibliothekare und Bibliothekarinnen, die Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 16 Jahren zum Lesen motivieren möchten. Die Titel sind nach inhaltlichen und formalen Kriterien ausgewählt; sie sind speziell für Kinder und Jugendliche gedacht, die Leseschwierigkeiten haben, leseungeübt oder fremdsprachig sind.

Die Broschüre basiert auf einer überregionalen Umfrage zu den Bedürfnissen, Erfahrungen und Wünschen von Lehrpersonen, Bibliothekarinnen und Bibliothekaren sowie Bibliotheksbeauftragten. Sie umfasst rund 140 Titel, aufgeteilt in die Bereiche Belletristik, Sachbücher und Comics. Bei jedem Titel sind neben den bibliografischen Angaben eine Inhaltszusammenfassung, didaktische Hinweise und andere Erscheinungsformen wie z.B. Hörbücher, CD-ROM oder Video vermerkt.

Lesetipps für Lesespass möchte Kindern und Jugendlichen den Zugang zum Lesen erleichtern und Lesefreude wecken. Die Lesetipps für Lesespass von Irène Moderer und Barbara Bättig erscheinen im Herbst 2003 beim Klett Verlag Schweiz.

Die bisherigen Leseförderungsprojekte des SIKJM

Bücherraupe: Mit Bilderbüchern fängt das Lesen an
Die Bücherraupe aus Stoff für Kindergarten und Unterstufe enthält 30 Bilderbücher zu einem Thema, dazu eine Auswahl Sachliteratur. Die Lehrpersonen erhalten Anregungen, und die Kinder haben Spass: Sie können mit allen Sinnen in die Welt des Buches einsteigen, dürfen die Bücher auch nach Hause nehmen und tragen so ihre Freude am Lesen in die Familie.

Die Bücherraupe wandert kostenlos von Kindergarten zu Kindergarten oder 1. Klasse. An jedem Ort bleibt sie ungefähr einen Monat. Im Moment gibt es Bücherraupen zu den Themen: «Wald», «Wasser», «Freundschaft», «Sonne, Mond und Sterne» und «Einschulung». Weitere Zusammenstellungen sind geplant. Zahlreiche Verlage unterstützen das Projekt und stellen ihre Bücher gratis zur Verfügung.

Der Lesebazillus – eine Rucksackbibliothek
Der Lesebazillus stiftet Schülerinnen und Schüler der 5. (und 6. Klasse) zum Lesen an, und zwar mit rund 30 Büchern unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und Interessensgebiete. Der Lesestoff steckt in zwei Rucksäcken, damit er direkt von Schule zu Schule wandern kann. Die Bücher werden jedes Jahr neu ausgewählt und in drei identischen Rucksackpaaren neu auf die Reise geschickt. Der Lesebazillus bleibt etwa 4 Wochen in jeder Klasse und wird anschliessend an die nächste Schulklasse weitergegeben. Die Ausleihe ist kostenlos.

Die Lehrperson bestimmt zwei Romane, Sachbücher oder Comics als Bazillusträger. Wer beim Lesen den Bazillus erwischt, darf mit der Kameradin oder dem Kameraden auf die Reise gehen und die neue Klasse anstecken. Jedem Rucksackpaar liegt ein Logbuch bei, das von den Klassen im Stil eines Albums genutzt wird.

Schweizer Erzählnacht 2003: Wenn einer eine Reise tut
Die Schweizer Erzählnacht ist ein Gemeinschaftsprojekt des SIKJM und von Bibliomedia Schweiz. Am zweiten Freitag im November werden Bibliotheken und andere Institutionen jeweils zu einer Erzählnacht unter einem gemeinsamen Motto aufgerufen. Das Motto lautete dieses Jahr: «Wenn einer eine Reise tut...», «In viaggio...», «Voyage, voyage», «Sin viadi». Die Gestaltung des Anlasses ist den durchführenden Institutionen überlassen. Das Institut für Kinder- und Jugendmedien liefert Tipps und Anregungen sowie eine Bücherliste zum jeweiligen Thema. Die Dokumente können direkt von der Homepage heruntergeladen oder als Papierversion bestellt werden. Institutionen, die ihren Anlass anmelden, erhalten kostenlos ein Kleinplakat.
Nähere Auskünfte: Telefon 043 268 39 00 oder 07, lesefoerderung@sikjm.ch

Ruth Fassbind-Eigenheer

Bücher beflügeln!

Leseförderung mit den Angeboten der Bibliomedia Schweiz und der Zentrale für Klassenlektüre

Lesenlernen ist ein komplexer Lernprozess. Dass Lesen auch enorm Spass machen kann, begreift erst, wer diese Kulturtechnik auch wirklich mühelos beherrscht. Auf dem Weg dahin gilt es, zahlreiche Hürden zu überwinden. Ein Lichtblick auf diesem beschwerlichen Weg sind spannende Bücher mit Texten, die dem Leseniveau und den Interessen der Lernenden angepasst sind.

Die Bibliomedia Schweiz (www.bibliomedia.ch) mit der ihr angeschlossenen Zentrale für Klassenlek-

türe bietet Schulen mit massgeschneiderten Buchkollektionen Hilfe für eine diversifizierte Leseförderung. Folgende Angebote stehen im Bibliocenter Solothurn zur Verfügung:

1. Klassenleseserien
Eine Klassenleseserie besteht aus 15 bis 30 Exemplaren des gleichen Titels (entsprechend der SchülerInnenzahl) und dient der gemeinsamen Lektüre und Besprechung im Klassenverband. Es stehen, verteilt auf die neun Schulstufen, insgesamt rund 400 verschiedene Titel aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch bewährte Klassiker zur Verfügung. Neu im Angebot sind auch «Easy Reader» für den Englisch- und Französischunterricht. Klassenleseserien können im Verzeichnis 2002/03 ausgewählt und telefonisch bestellt werden (032 623 51 58) oder direkt in der ZKL (Rosenweg 2, 4500 Solothurn) abgeholt werden. Der Bestand der ZKL ist auch unter www.bibliomedia.ch abrufbar.

2. Themenkollektionen
Eine Themenkollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Titeln (meist Sachbücher). Sie werden individuell nach den Wünschen der Lehrkräfte zusammengestellt und eignen sich für Werkstatt- und Projektunterricht. Denn es ist wichtig, den Umgang mit Büchern und verschiedenen Textsorten möglichst in allen Bereichen des Unterrichts zu verankern und zu fördern. Themenkollektionen können telefonisch bestellt werden oder direkt im Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz selbst zusammengestellt werden.

3. Kollektionen für eine individualisierte Leseförderung
Eine Kollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Kinder- oder Jugendbüchern, die nach Wünschen der Lehrkräfte und ihrer SchülerInnen zusammengestellt werden. Sie soll die Leselust bei Kindern und Jugendlichen wecken und wird als kleine Klassenzimmerbibliothek eingesetzt, die nach abgelaufener Leihfrist gegen eine neue Kollektion ausgetauscht werden kann. Kollektionen für die Leseförderung können telefonisch bestellt oder im Bibliocenter selbst zusammengestellt werden.

4. Werkstattmaterialien
Die Bibliomedia Schweiz bietet Literatur zu ausgewählten «Lesewerkstätten» des Sabe-Verlags an. Zur Zeit stehen Büchersammlungen zu folgenden Werkstatt-materialien (dieses Begleitmaterial in Mappenform ist von den Lehrpersonen direkt über den Buchhandel zu beziehen!) zur Verfügung:

- In Bücherwelten unterwegs (15 Titel, Unterstufe)
- Lesespass im Hexenhaus (26 Titel, Unterstufe)
- Gespenster, Monster, Vampire (ca. 10 Titel, Mittelstufe)
- Leseabenteuer mit Tschipo (Hohlers «Tschipo» im Klassensatz, Mittelstufe)
- Federleicht und vogelfrei (Bücher zu SABE-Lesebuch, Mittelstufe)
- Harry Potter – Werkstätten und Ateliers zur Zauberwelt (J.K. Rowlings «Harry Potter und der Stein der Weisen» im Klassensatz, Mittelstufe)
- Mädchengeschichten – Knabengeschichten (Teil 3 und 5, Oberstufe)

Ferner bietet die Bibliomedia Schweiz die von der Fachhochschule Pädagogik Aargau zusammengestellten Medienkisten «Piraten» und «Gespensterjäger» für die Unterstufe an. Für die Oberstufe steht die Comic-Werkstatt «Zeitreisen Schweizer Geschichte», zusammengestellt vom Historischen Museum Luzern, zur Verfügung. Hier wird auch gleich das didaktische Begleitmaterial mitgeliefert.

Die Bibliomedia Schweiz erweitert das Angebot laufend. Die Lesewerkstätten können telefonisch im Bibliocenter in Solothurn bestellt werden.

5. Fremdsprachige Bücher
Gerade auch fremdsprachige Kinder und Jugendliche haben, so hat die PISA-Studie gezeigt, Schwierigkeiten beim Lesen. Bei der sprachlichen Integration fremdsprachiger Schüler kann die Lektüre von Büchern in der Muttersprache durchaus hilfreich sein. Über das Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz in Solothurn können neben deutschsprachigen Büchern auch Kollektionen in englischer, spanischer, portugiesischer, türkischer, kroatischer und albanischer Sprache bestellt werden. Über das Bibliocenter in Lausanne (031 320 23 26) kann Literatur in französischer Sprache (Kollektionen und Klassensätze) bestellt werden. Und über das Bibliocenter in Biasca (091 880 01 60) können Buchkollektionen in italienischer Sprache bezogen werden. Mit diesem vielfältigen und differenzierten Angebot will die Bibliomedia Schweiz Lehrerinnen und Lehrer in ihrer anspruchsvollen Lese- und Schreibförderungsarbeit in der Schule unterstützen. Sie will einen Beitrag leisten dazu, dass über eine gezielte und individuell abgestimmte Förderung der Kinder und Jugendlichen die erschreckenden Resultate der PISA-Studie sich in Zukunft revidieren lassen.

Information über Ausleihbedingungen und Bestellungen:
Bibliocenter Solothurn der Bibliomedia Schweiz
Rosenweg 2, 4500 Solothurn
Tel.: 032 623 32 31, E-Mail: solothurn@bibliomedia.ch

Inhalt
Sommaire

2 Editorial

3 Nachruf Anna Katharina Ulrich

Forschung – Recherches

4 Martin Sassenroth und Albin Niedermann: Lesestufen – ein neues Verfahren zur Bestimmung und Begleitung der Leseentwicklung

6 Anne Soussi et Martine Wirthner: PISA : les compétences des élèves en littératie

10 Esther Berner und Felix Bürchler: Lernen alle Schüler und Schülerinnen Lesen und Schreiben? Und mit welchen Lehrmitteln?

11 Esther Berner: Lesen und Schreiben 1771/72 auf der Zürcher Landschaft

14 Martin Gehrig: Lehrmittel 1771/72 auf der Zürcher Landschaft: Der Katechismus – und vieles mehr!

15 Felix Bürchler: Zwei Titel – ein Lehrmittel?

19 Elisabeth Stuck: Literarischer Kanon an Hochschulen: Lektüre-Empfehlungen im Literaturstudium

22 Andrea Bertschi-Kaufmann: Lese- und Schreibentwicklungen im Medienverbund

Lesen im Medienzeitalter –
La lecture à l'époque multimédia

27 Beat Suter: Anmerkungen zu Multimedia und Hypertext

28 Heinz Moser: Die Sprache in den elektronischen Medien der deutschen Schweiz

Lesen in der Schule – Lire à l'école

32 Anna Katharina Ulrich: Lesen und Gesellschaft

33 Pankraz Blesi: «Lies vor!» – eine doppelbödige Anweisung. Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen»

39 Alfred Béguin: Et si des projets de lecture développaient le plaisir de lire?

45 Dieter Isler: Dyslexie in der Schule

51 Res Leuschner: Sachtexte lesen in Primarklassen mit mehrsprachigen Kindern

50 Christian Yerly : De la leçon aux situations, pour des éclats de lire

Beiträge – Contributions

54 Anna Katharina Ulrich: Begehren in der Schrift

56 Regula Würgler-Zweifel: «Lesen ist doof«

59 Ulrike Zöllner: Gedichte als Entwicklungssymbole

Animation

61 Jutta Kleedorfer: Das BARFIE-Projekt

62 Angeline Borgeaud : SOLIDARITE LECTURE : Les Druides de Vouvry

63 Helene Schär: Interkulturelle Bibliotheken in der Schweiz – Wegbereiter für die öffentlichen Bibliotheken

64 Eliane Niesper: Hör- und Lesespass in der Schule

65 Ruth Fassbind: Bücher beflügeln!

Illettrismus – Illettrisme

67 Groupe PIP: Naissance d'un réseau de prévention de l'illettrisme à Neuchâtel

70 Silvia Herdeg und Adrian Tuchschmid: «Lesen und Schreiben für Erwachsene». Ein Einblick in das Zytglogge Werkbuch, Bern, Zytglogge Verlag, info@zytglogge.ch

72 Helene Schär: Rassismus in Kinder- und Jugendmedien: Projekt mit Kindern und Jugendlichen

74 Ruth Fassbind-Eigenheer: Lesestoff im Jugendtreff – Illettrismusprävention vor Ort!

76 SKBF: «Illetrismus – Wenn Lesen ein Problem ist»

77 Rezensionen – Critiques

Editorial

Als 1992 das erste Bulletin des «Leseforum» erschien, konnten wir kaum hoffen, dass es ein Jahrzehnt überleben würde und nun in seinem zwölften Jahr mit einer Reihe regelmässiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und einem respektablen Publikum rechnen kann. Das ist erfreulich, zeugt jedoch auch von der andauernden und zunehmenden Sorge um die Lesefähigkeiten der jungen Generation, die in unserer multimedialen Welt in besonderem Masse auf eine differenzierte Lesefähigkeit angewiesen ist.

Die Schwerpunktthemen für das Bulletin 2003 haben sich ohne unser Zutun aus der aktuellen Situation herauskristallisiert und stehen über die Sprachregionen der Schweiz hinweg auch in den Nachbarländern zur Diskussion: Beat Suter und Heinz Moser beobachten kritisch und sachkundig die Multimedia-Angebote für Kinder, während Andrea Bertschi-Kaufmann den aufschlussreichen Bericht zum Forschungsprojekt «Literalität im medialen Umfeld» vorlegt. Daneben zeigt die Studie von Esther Berner, Georg Bürchler und Martin Gehrig, dass schon 1771 die Zürcher Regierung die Lesefähigkeit der Schüler in ihrem ganzen Herrschaftsgebiet testen liess, weil Lesen mündig macht – damals wie heute: Anna Katharina Ulrichs Beitrag «Lesen und Gesellschaft» ist das moderne Gegenstück zum historischen Beitrag.

Regula Würgler-Zweifels Rückblick auf 30 Jahre Aufbautätigkeit in der Gemeindebibliothek Pfäffikon bringt die historische Perspektive in das Thema «Leseförderung» ein, zu dem Alfred Béguin, Ruth Fassbind und Jutta Kleedorfer aktuelle Projekte vorstellen, während Helene Schär und Res Leuschner die Leseprobleme fremdsprachiger Kinder ansprechen. Dieter Isler behandelt die Anforderungen, die Dyslexie als besonderes Leseproblem an die Schule stellt. Den komplizierten Weg von der Umsetzung des Schriftbilds in Laute, Wörter und Sätze bis zur sinnerfüllten Sprache zeigt Anna Katharina Ulrich – gleichsam im unerwartet sich ergebenden Dialog mit Pankraz Blesi, der verschiedene Formen des «Vorlesens» thematisiert. –
Die Redaktion wünscht Ihnen viel Lese-Vergnügen.

Cette année encore, nous sommes heureux de pouvoir vous proposer une palette riche et variée d'articles, en français et en allemand, évoquant les aspects les plus divers du phénomène «lire».

Plusieurs articles dans la partie francophone exposent le défi que représente – à présent plus que jamais – l'apprentissage de la lecture : l'importance d'un éveil précoce d'une part, et les origines des échecs, ainsi que les possibilités d'y remédier d'autre part.

Nous aimerions surtout vous faire observer l'article de Martine Chavaz, qui décrit dans «Naissance d'un réseau de prévention de l'illettrisme à Neuchâtel» l'action remarquable du Groupe PIP (comme Prévention de l'Illettrisme au Préscolaire), réseau informel regroupant aujourd'hui 13 personnes issues de milieux professionnels divers, qui mettent en commun leurs connaissances et leurs expériences dans un seul et même but : partager, avec des enfants aussi bien qu'avec des adultes, des animations-lectures centrées sur la découverte du plaisir.

Wirthner et Soussi analysent dans «Les compétences des élèves en littératie» la nature très complexe des problèmes rencontrés par de nombreux élèves suisses évalués dans le cadre de l'enquête PISA; Béguin, enfin, fait dans «Et si des projets de lecture développaient le plaisir de lire ?» le rapport minutieux d'une expérience positive qu'ont vécue des élèves de fin de scolarité éprouvant des difficultés en lecture, en préparant eux-mêmes – non sans efforts ! – une histoire à lire à des enfants plus jeunes. Et d'un intérêt particulier sont, comme d'ailleurs chaque année, les publications françaises consacrées à des thèmes spécifiques de la lecture qu'Anne-Marie Chartier, historienne renommée de la lecture, présente et discute pour nos lecteurs.

Dans l'impossibilité de mentionner toutes les contributions proposées, nous constatons avec satisfaction que le présent bulletin, particulièrement riche, témoigne de la complexité du thème qui nous intéresse, et de la diversité des regards qu'on peut lui porter.

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



Anna Katharina Ulrich
† 22. Oktober 2003

Am 22. Oktober 2003 ist ganz überraschend Anna Katharina Ulrich an den Folgen eines Unfalls gestorben. Die Nachricht von diesem schweren Verlust trifft uns tief. Wir haben Anna Katharina Ulrich in verschiedenster Beziehung viel zu verdanken. Sie hat als Herausgeberin von Lesebüchern Materialien für eine zeitgemässe Leseerziehung geschaffen, gleichzeitig mündlich und schriftlich immer wieder auf die Bedeutung einer geglückten Leseerziehung für die kindliche Entwicklung aufmerksam gemacht. Mit ihren vielseitigen Interessen und umfassenden Kenntnissen der Kinderliteratur hat sie lange Jahre die Arbeit des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts, des heutigen Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien, begleitet und unterstützt. An der Gründung des «Leseforum Schweiz – Forum suisse sur la lecture» war Anna Katharina Ulrich massgeblich beteiligt. Als Vorstandsmitglied, erste Präsidentin, und vor allem auch als Redaktorin des «Bulletin Leseforum Schweiz – Forum suisse sur la lecture» trug sie viel dazu bei, einen Ort zu schaffen für einen sprachübergreifenden Erfahrungsaustausch über Fragen des Lesens.

Dreissig Jahre lang begleitete Anna Katharina Ulrich die Entwicklung der Kinderliteratur. Sie begann damit in einer Zeit, die viele Vorstellungen über Kinder und ihre Literatur neu überdachte und mit neuen Formen und Inhalten des Erzählens experimentierte. Seit diesen Anfängen waren das Hinterfragen von gewohnten Sehweisen und die Suche nach neuen Formen oder neuen Deutungen ein Hauptantrieb in Anna Katharina Ulrichs Schreiben. Alles Neue sah sich Anna Katharina Ulrich mit unvoreingenommenem Interesse an und prüfte es nach ihren Qualitätsmassstäben. Ihre Aussagen dazu haben auch nach Jahren ihre Gültigkeit bewahrt.

Ein Schwerpunkt ihres Interesses lag im Fragen, wie sich unterschiedliche Kulturen in der Kinderliteratur treffen und kennenlernen können. Als Gründungsmitglied des Arbeitskreises «Kinderbücher als Verständigungshilfe zwischen Schweizer und ausländischen Kindern» und als Lektorin und Übersetzerin des Kinderbuchfonds BAOBAB formulierte Anna Katharina Ulrich Leitlinien für die Wahrnehmung des «Fremden». Grenzüberschreitungen waren für sie ein Thema, auch wo es eigentlich um eine schweizerische Kinderliteratur ging. Das spannungsvolle Verhältnis zwischen Mundart und Hochsprache empfand sie nie als Belastung, sondern als glückliche Voraussetzung für einen bewussten, vor allem auch spielerischen Umgang mit Sprache. Mit der Sammlung *En Elefant vo Äntehuse* hat sie 1975 einen Klassiker geschaffen.

Nach ihrer Hinwendung zu einem psychoanalytischen Ansatz nach Lacan in den achtziger Jahren befasste sich Anna Katharina Ulrich unter einem neuen Blickwinkel mit alten und neuen Texten und machte auch für andere die Beziehungen zwischen Gesagtem und Bedeutetem auf oft überraschende Art einsichtig.

Wir verlieren in Anna Katharina Ulrich eine hervorragende Kennerin der Kinderliteratur, der Lesefragen, und vor allem eine Freundin, die wir sehr vermissen werden.

Barbara Helbling und Verena Rutschmann

Forschung
Recherches

Martin Sassenroth; Albin Niedermann

Lesestufen – ein neues Verfahren zur Bestimmung und Begleitung der Leseentwicklung

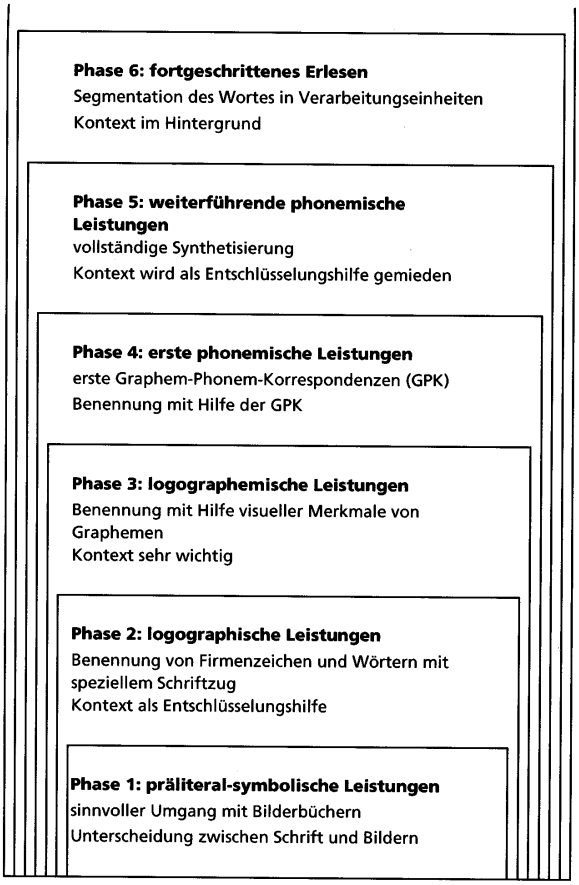
Wenn man sich mit der Leseförderung von Kindern befasst, muss auf folgende Fragen eine Antwort gefunden werden:
- Wie nähern sich die Kinder dem Lesen an?
- Gibt es verschiedene Phasen, die alle Kinder im Leseerwerb durchlaufen?
- Wenn ja: um welche Phasen handelt es sich dabei?

Falls qualitativ unterschiedliche Phasen benannt werden können, die alle Kinder durchlaufen, ist ein Vergleichsrahmen geschaffen, in den die Leistungen des einzelnen Kindes eingeordnet werden können. Dies soll weniger geschehen, um die Kinder untereinander zu vergleichen, sondern es geht vielmehr darum, das einzelne Kind besser einstufen zu können, um ihm anschliessend bessere Hilfestellungen zu geben, den nächsten Schritt in der Leseentwicklung zu unternehmen.

Wir haben uns gefragt, wie man die Leseentwicklung der einzelnen Kinder besser erfassen und begleiten kann. Es geht also um die Entwicklung eines diagnostischen Instrumentariums zur frühen Erfassung von Leseleistungen. Bevor man sich aber an die Entwicklung eines Instrumentariums begeben kann, müssen die theoretischen Grundlagen zur Leseentwicklung geklärt werden.

Theoretische Grundlagen der Leseentwicklung

Wir haben in Anlehnung an Günther (1989), Scheerer-Neumann (1995) und Brügelmann (1984) nachstehendes Modell zur Leseentwicklung von normal entwickelten Kindern als Basis für unsere Untersuchungen verwendet. Danach lassen sich sieben Phasen unterscheiden, die aufeinander aufbauen. Die jeweils nächsthöhere Phase schliesst die bereits erworbenen Kompetenzen mit ein. Jede Phase zeichnet sich durch bestimmte Strategien aus, die die Kinder anwenden, um den Geheimnissen unserer Schrift auf die Spur zu kommen.



Phasenmodell zur Leseentwicklung nach Scheerer-Neumann

Ein normalentwickeltes Kind durchläuft diese Stufen relativ problemlos. Bei einer auffällig verlaufenden Entwicklung eines Kindes rücken vor allem die Übergänge von einer Entwicklungsstufe zur nächsthöheren in den Blickpunkt der Betrachtung. Diese sind als kritische Phasen anzusehen, da sie häufig mit einem Strategiewechsel zusammenfallen. Bei jedem Strategiewechsel muss das Kind sein Wissen über das Lesen durch neue Hypothesen umstellen und neu strukturieren. Bleibt ein Kind bei einer Strategie haften, lassen sich Hypothesen darüber aufstellen, warum es seine Vorgehensweise zur Entschlüsselung der Schriftsprache nicht verbessert.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, detailliert auf mögliche Ursachen gestörter Leseentwicklung einzugehen. Es sei nur soviel festgehalten, dass vor allem in den Phasen 1–4, aber auch in der 6. Phase die visuelle bzw. in den frühen Phasen die visuell-räum-

liche Wahrnehmung eine grosse Rolle spielt.

Hier ist weniger an die althergebrachten Teilleistungskonzepte zu denken, sondern eher zu berücksichtigen, welchen Einfluss Schwierigkeiten in der Wahrnehmung z.B. auf die in den ersten Phasen zum Lesen notwendige Symbolbildung haben könnten (vgl. Zollinger 1989).

Während der Phasen 4-6 stehen grundsätzlich eher auditive Wahrnehmungsleistungen und Durchgliederungsfähigkeiten im Sinne von notwendig herauszubildenen Segmentationsfähigkeiten (Phonologische Bewusstheit) im Vordergrund, wobei natürlich klar ist, dass beim Lesen (auch) visuell besagte Segmentationen vorgenommen werden müssen.

Das Konzept der Phonologischen Bewusstheit ist stark mit zunehmenden Abstraktionsleistungen des Kindes verknüpft. Es sind dementsprechend noch weitere Faktoren, wie z.B. die kognitiven, massgebend.

Es sei in diesem Zusammenhang besonders daran erinnert, dass viele Vertreter und Vertreterinnen der modernen Schriftspracherwerbsforschung den Schriftspracherwerb vornehmlich als Zunahme der Denkentwicklung begreifen. Das Kind stellt aktiv Vermutungen an, wie die gesprochene Sprache mit der geschriebenen zusammenhängt, nach welchen Prinzipien sie organisiert sind etc.. Die Aufgabe der Begleitpersonen ist es, die zur Zeit aktuellen Hypothesen des Kindes zu erfassen, das schon korrekt Vermutete zu bestätigen und anschliessend die noch nicht zutreffenden Hypothesen des Kindes sukzessive in Richtung unserer Schriftsprache zu modifizieren (vgl. Sassenroth 1998).

Lesestufen mit Bilderbuch «Dani hat Geburtstag» – ein Verfahren zur Einschätzung von frühen Leseleistungen

Zielsetzungen

Unser Projekt zur Erfassung von Leseleistungen umfasste folgende Zielsetzungen:

- Wir wollten ein Verfahren entwickeln, womit man sich sehr schnell einen Überblick verschaffen kann, in welcher Phase der Leseentwicklung sich ein Kind befindet
- Wir wollten das Verfahren im besten förderdiagnostischen Sinn so gestalten, dass die Förderperson nur derartige Informationen erhebt und erhält, welche sie auch zur Planung und Durchführung der Förderung benötigt
- Wir wollten das Verfahren so ansprechend gestalten, dass sich die Kinder nicht abgetestet fühlen müssen und Spass bei der Sache haben.

Aufbau und Durchführung

Grundsätzlich besteht das Instrument Lesestufen aus zwei Teilen: einerseits dem Bilderbuch, andererseits dem Kommentar mit dem erforderlichen Auswertungsbogen.

Dem Kind wird das ansprechende Bilderbuch vorgelegt. Inhaltlich handelt es sich um unseren «Titelhelden» Dani, der Geburtstag hat und Freunde zu einer Party einlädt. Lena wird auch eingeladen und kauft Dani zum Geburtstag ein Spielzeugauto. Die Kinder feiern zusammen. Am Abend kommt noch Tante Alexandra zu Besuch, die Dani einen Brief bringt. Ihr Geschenk ist in Form eines Rätsels im Brief verschlüsselt.

Jede Seite dieses Bilderbuchs ist phasenspezifisch (s. Stufenmodell) aufgebaut. Es gibt zu jeder Seite Leitfragen, anhand derer die durchführende Person in der Auswertung die jeweils aktuelle(n) Phase(n) bestimmen kann. Der Inhalt des Buches ist mit kleinen Hilfestellungen der durchführenden Person auch für nichtlesende Kinder verstehbar.

Die Durchführung erfolgt mittels eines Gesprächs mit dem jeweiligen Kind über das Bilderbuch. Dieses Gespräch kann mit Tonband oder Video aufgezeichnet werden, um anschliessend die Auswertung in Ruhe vornehmen zu können. Allerdings ist die reine Bestimmung der Phase auch ohne Mitschnitt problemlos möglich.

Das Kind wird nun dazu animiert, sich eigenständig das Buch anzusehen und zu kommentieren. Aufgrund der Antworten des Kindes auf die phasenspezifischen Leitfragen können die Leistungen rasch eingeordnet werden. Sei es, dass ein Kind mit dem Bilderbuch «nur» hantiert und vielleicht einzelne Bilder kommentiert, dem Geschriebenen aber keinerlei Bedeutung zumisst (Phase 1). Sei es, dass es einzelne Embleme schon «erliest» (Phase 2), sei es, dass es schon logographemisch «liest» (Phase 3), sei es, dass schon erste Graphem-Phonemkorrespondenzen vorhanden sind (Phase 4).

Ferner lassen sich auch die höherentwickelten Stufen problemlos an unseren Zielwörtern oder -Phrasen erheben. So bekommt man schnell Hinweise, ob ein Kind die Phase 5 erreicht hat, weil es schon längere Wörter synthetisieren kann. Ferner ist auch die Segmentationsart und -technik (Phase 6) erkennbar. Die Feststellung der Phase 7 bedarf keinerlei Anstrengung seitens des Beobachters. Diese Kinder lesen schon mit automatisierten Strategien und orientieren sich völlig am Inhalt des Textes. Die formaltechnische Seite des Lesens rückt hier in den Hintergrund.

Schlussbemerkungen

Wir hoffen, mit diesem Beobachtungsinstrumentarium ein geeignetes Verfahren entwickelt zu haben, das den PraktikerInnen hilft, einerseits besser zu erkennen, wo die einzelnen Kinder im Leseerwerb stehen und andererseits die Kinder in ihrem individuellen Leseerwerb besser zu begleiten, um ihnen die Anregungen zu geben, die sie zur Verbesserung ihrer Leseleistungen benötigen. In unserer Erprobungsphase an verschiedenen Stichproben (Kindergartenkinder, Unterstufenkinder, Lern- und Geistigbehinderte) haben wir sehr gute Erfahrungen sammeln können. Den durchführenden Fachpersonen wurde anhand des Verfahrens schnell deutlich, in welcher Stufe der Leseentwicklung sich die Kinder befanden. Darüber hinaus hat den Kindern das Bilderbuch noch Freude bereitet (vgl. Niedermann & Sassenroth 1999; Niedermann & Sassenroth 2002).

Literatur

Brügelmann, H.: Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht in Schreiben und Lesen. Konstanz, 1984, 44–50.

Günther, K.-B.: Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, 1989.

Niedermann, A.; Sassenroth, M.: Entwicklung eines Diagnostikums zur Einschätzung von frühen Leseleistungen und erste Untersuchungen bei geistigbehinderten Kindern. In: ALG (Bulletin Arbeitsgemeinschaft Lehrer/Innen für Geistigbehinderte) Heft Nr. 82, 3/1999, 15–23.

Sassenroth, M.: Schriftspracherwerb – Entwicklung, Diagnostik und Förderung. Bern, 1998

Scheerer-Neumann, G.: Wortspezifisch: ja – Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Balhorn, H.: Brügelmann, H. (Hg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Lengwil am Bodensee, 1995, 149–173.

Zollinger, B.: Auswirkungen visuell-räumlicher Wahrnehmungsstörungen auf die Sprachentwicklung. In: der kinderarzt 20/1989, 10, 1387–1390.

Bibliografische Angabe zum vorgestellten Diagnostikhilfsmittel

Niedermann, A.; Sassenroth, M.: Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Zug: Klett 2002, ISBN 3-264-83414-6; Fr. 54.–.

Prof. Dr. Albin Niedermann, Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut, Leiter der Abteilung Schulische Heilpädagogik, Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH-1700 Freiburg; E-Mail: albin.niedermann@unifr.ch

Dr. phil. Martin Sassenroth, Ryf 93, CH-3280 Murten; E-Mail m.sassenroth@bluewin.ch

Anne Soussi et Martine Wirthner

PISA : les compétences des élèves en littératie

Résumé : La compréhension de la lecture fait partie des domaines évalués par l'enquête PISA. La Suisse est l'un des 32 pays concernés par cette enquête, commencée en 2000. Les résultats obtenus par un échantillon d'élèves de 9e année scolaire de Suisse romande montrent qu'il reste un pourcentage relativement important d'élèves qui ont un faible niveau de compréhension de lecture. De nombreuses variables entrent en compte dans les raisons de ces difficultés. L'examen des items permet de mieux appréhender la nature des problèmes rencontrés par ces élèves. Si l'enquête PISA donne un état de situation des compétences des élèves de 9e année en lecture, il convient ensuite de se demander comment faire pour que tous les élèves qui sortent de l'école obligatoire aient les capacités écrites nécessaires à la poursuite de leur vie professionnelle et sociale sans être handicapés par les problèmes qu'ils n'ont pas réussi à surmonter durant leur scolarité. Les réponses sont multiples et à trouver par tous les partenaires de l'école.

L'enquête PISA vise à évaluer régulièrement les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines, la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. En 2000, 32 pays dont la Suisse ont participé à cette enquête, axée principalement sur la compréhension de l'écrit ou littératie. Globalement, les résultats des jeunes Suisses se situent dans la moyenne internationale pour la compréhension de l'écrit et les sciences, et au-dessus de la moyenne pour les mathématiques (OCDE 2001, OFS-CDIP, 2002). Par ailleurs, pour savoir quelles sont les compétences des élèves au sortir de l'école obligatoire, la Suisse a constitué un échantillon supplémentaire d'élèves de 9e année. Ainsi, en Suisse romande, on a fait passer les tests à 4'800 élèves provenant de 45 classes de 9e année scolaire, choisies au hasard dans 6 cantons.

Dans cet article, nous nous centrerons plus particulièrement sur les résultats des élèves ayant présenté le plus de difficultés dans la partie compréhension de lecture de l'enquête. Nous essayerons de décrire les principales caractéristiques de cette population d'élèves et, à travers quelques exemples, la nature des difficultés qu'elle a rencontrées. Des résultats d'analyses des plans d'études cantonaux et d'interviews d'enseignants-experts de l'école secondaire I viendront à l'appui de notre propos.

Présentation du matériel utilisé dans PISA

Dans le cadre de l'enquête PISA, la définition de la littératie ou de la compréhension de l'écrit est la suivante : « *la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et jouer un rôle actif dans la société.* » (OCDE, 2000, p.20).

Pour évaluer leurs compétences, il a été proposé aux élèves un éventail de situations de lecture le plus large possible, comprenant de nombreuses variables (types de textes, contextes[1], processus de lecture, formes de questions). Le matériel de lecture est composé – pour les deux tiers – de textes continus (narratifs, descriptifs, explicatifs, injonctifs et argumentatifs) et – pour un tiers – de textes non continus (graphiques, tableaux, formulaires, cartes géographiques, etc.).

Trois types de processus ou d'objectifs de lecture ont été définis par les concepteurs de l'enquête : *retrouver l'information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte. Retrouver une information* consiste en la capacité à retrouver ou à repérer un ou plusieurs éléments d'information dans le texte. Bien que cet objectif apparaisse très tôt dans le cursus scolaire, il peut donner lieu à des tâches ou à des opérations plus ou moins complexes de la part du lecteur selon le degré d'implicite que requièrent le repérage et la localisation de l'information demandée. *Développer une interprétation* exige du lecteur une compréhension globale, voire une métacompréhension du texte. Là encore, les tâches peuvent être de difficulté variable : identifier le thème principal, mais aussi comprendre des relations internes du texte, telles que cause et effet, problème et solution, (etc.). Enfin, *réfléchir sur le texte* vise à relier celui-ci à ses propres connaissances, expériences ou idées. Les tâches peuvent consister en de simples connexions entre texte et connaissances extratextuelles ou conduire à faire des hypothèses sur les intentions du texte, de l'auteur, ou encore des évaluations critiques, (etc.).

L'instrument proposé comporte en tout 140 questions de plusieurs formes : des questions à choix multiples (simples, à un seul choix, ou complexes, à plusieurs choix possibles : 45%), des questions fermées qui nécessitent des réponses courtes (14%), des questions fermées à réponse construite et des questions ouvertes exigeant une réponse plus ou moins élaborée (31%). Ces différents types de questions se distribuent différemment selon le type d'objectif visé.

Que signifie « être faible en lecture » dans l'enquête PISA ?

Un grand nombre de variables peuvent être évoquées lorsqu'on tente d'expliquer les résultats obtenus, en particulier touchant à l'identité des élèves (genre, âge, langue parlée à la maison, niveau socioéconomique du milieu familial) ou à la structure de l'école (système à filières, à niveaux ou intégré du secondaire, dotation-horaire de l'enseignement du français…) Nous tenterons néanmoins d'en circonscrire quelques-unes pour mieux saisir qui sont les élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles.

Pour chacun des objectifs de PISA, les scores des élèves ont été répartis en cinq niveaux de compétences basés sur le type de tâches que les élèves parviennent à réussir. Ainsi, pour atteindre un niveau donné, les élèves doivent être capables de réussir la majorité des questions de ce niveau. Une fois les résultats obtenus, les concepteurs de l'enquête ont ajouté un niveau 0, vu le nombre relativement important des résultats encore inférieurs à ceux du niveau 1. Les élèves de ce niveau 0 ont des compétences en lecture trop faibles pour leur permettre de comprendre et d'utiliser aisément l'information contenue dans un texte. Voyons ce que signifient les niveaux 1 à 5 :

- Niveau 1 : les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.
- Niveau 2 : les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de bas niveau dans des textes variés, dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.
- Niveau 3 : les élèves de ce niveau peuvent réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.
- Niveau 4 : les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.
- Niveau 5 : les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par

rapport à la tâche, parvenir à évaluer un texte de manière critique et à élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

Les élèves aux résultats les plus faibles appartiennent donc aux niveaux 0 et 1[2]. Ils représentent en moyenne 13% des élèves romands interrogés et se distinguent des autres par un certain nombre de caractéristiques contextuelles : ils proviennent plus fréquemment de catégories socioprofessionnelle moyennes ou inférieures, 64% d'entre eux seulement parlent le français à la maison (contre 90.8% dans les deux niveaux les plus élevés en littératie), ils sont en moyenne plus âgés, on trouve une plus grande proportion de garçons que de filles (65.8% alors qu'ils ne sont que 39.9% dans les deux niveaux les plus élevés) et enfin, ils se trouvent majoritairement dans les filières les moins exigeantes (80.2% contre 23% pour les élèves les plus compétents en littératie).

Des questions difficiles pour les élèves les plus faibles : deux exemples

Il existe un certain nombre de questions qui ont posé de grands problèmes aux élèves des niveaux 0 et 1, alors qu'elles se sont avérées relativement faciles pour les élèves de niveaux 4 et 5. Nous avons choisi deux tâches, parmi des questions nombreuses et variées portant sur des textes très différenciés tant par leur difficulté que par la familiarité de leurs thèmes pour les élèves, et qui nous paraissent illustrer particulièrement bien les difficultés des élèves des niveaux les plus faibles.

A notre sens, ces difficultés sont d'autant plus révélatrices qu'elles n'apparaissent pratiquement pas chez des élèves de niveaux plus élevés. Signalons cependant que le matériel même d'une enquête comme PISA ne permet guère une analyse approfondie des réponses, cette investigation étant avant tout comparative et quantitative.

Texte 1 : Amanda et la duchesse

Dans l'ensemble, ce texte et quatre des cinq questions posées à sa suite ont engendré beaucoup de problèmes aux élèves des niveaux 0 et 1; deux d'entre elles sont de niveau 2 et deux de niveau 4. Parmi ces dernières, nous retiendrons la question suivante, demandant une réponse courte et relative à l'objectif réfléchir sur le texte :

Le scénario de la pièce contient le dialogue que les acteurs doivent réciter, mais aussi les indications scéniques que doivent suivre les acteurs et les techniciens du théâtre.

Comment peut-on reconnaître ces indications scéniques ?

Environ la moitié des élèves des niveaux 0 et 1 n'a pas donné de réponse à cette question et près de 40% des réponses données étaient fausses. Après un examen de ces dernières, nous avançons les hypothèses suivantes : pour la plupart de ces élèves, le théâtre n'est pas un univers connu ou familier; il est vraisemblable que, dans les filières préprofessionnelles, on lit rarement si ce n'est jamais de pièces de théâtre en classe. Certains de ces élèves ont fait une lecture partielle de la consigne, s'arrêtant au mot dialogue; on trouve par exemple la réponse : « par le prénom et les paragraphes ». D'autres ne semblent pas avoir compris du tout ce qu'on leur demandait, peut-être à cause de la présence de mots comme scénario, mais surtout indications scéniques. En effet, on observe plusieurs réponses tout à fait hors de propos. On remarquera, en passant, que, dans le test, cette question était suivie d'une autre reprenant les mêmes termes indications scéniques dans la consigne, occasionnant ainsi un nouvel échec aux élèves qui ne les avaient pas compris la première fois.

Texte 2 : Le lac Tchad

La seconde question que nous allons examiner, de niveau 2, porte sur un texte dit non continu et sur l'objectif développer une interprétation. Il s'agit d'une question à choix multiples :

La figure 2 se fonde sur l'hypothèse que :

A les animaux représentés dans l'art rupestre étaient présents dans la région à l'époque où ils ont été dessinés.

B les artistes qui ont dessiné les animaux étaient très doués.

C les artistes qui ont dessiné les animaux avaient la possibilité de voyager loin.

D il n'y eut aucune tentative de domestiquer les animaux représentés dans l'art rupestre.

Dans ce genre de question (à choix multiples, simple), les non-réponses sont généralement peu nombreuses. La bonne réponse (A) est peu donnée par les élèves des niveaux 0 et 1 (29,95%) et l'item le plus souvent proposé comme réponse est l'item B. On peut penser que là encore la consigne a été mal comprise des élèves : savent-ils ce qu'est une hypothèse ? Savent-ils ce que veut dire se fonde ? Ils semblent donc répondre en donnant l'item qui leur paraît le plus compréhensible, le plus simple, le plus vraisemblable à leurs yeux, étant donné aussi leurs connaissances de la préhistoire. On peut encore se deman-

der dans quelle mesure la figure 2 leur est clairement lisible. Si, en classe, les élèves de filière de type préprofessionnel sont surtout habitués à travailler le repérage d'informations – présentes – dans un texte (nous nous référons aux interviews d'enseignants menées dans le cadre de notre recherche), il apparaît que fournir une réponse déduite du texte constitue pour eux une tâche particulièrement complexe et abstraite. Enfin, le sujet proposé dans ce texte semble loin de leurs préoccupations et de leurs intérêts.

A l'appui de ces quelques remarques, nous voulons relater les propos d'un enseignant-expert dans l'enseignement du français au secondaire, connaissant bien des élèves en difficulté scolaire, et que nous avons interviewé à propos de l'enquête PISA et de ses liens avec les programmes scolaires. Selon lui, il est important de mettre en condition ces élèves, de les motiver avant un travail écrit ou un test; leur désinvestissement est en effet très rapide dès qu'ils se sentent en difficulté, en échec ou face à un travail inintéressant à leurs yeux. Les textes longs, les questions longues les découragent, ils restent bloqués devant une difficulté – par exemple la non-compréhension d'un mot –, faute de stratégies de substitution. Ils ont de la peine à prendre du recul par rapport à un texte. Tout ceci pourrait alors expliquer le fort taux de non-réponses enregistré chez ces élèves (en particulier pour les questions relatives à l'objectif réfléchir sur un texte).

Faire un pas de plus

Ce n'est pas le moindre des mérites de l'enquête PISA que d'interroger les diverses instances politiques, scolaires, et même les familles, sur les difficultés apparues à l'examen des résultats en littératie. L'enquête révèle un taux élevé d'élèves de Suisse romande qui connaissent encore de lourds problèmes de lecture à la fin de la scolarité obligatoire.

On l'a vu, les raisons qui pourraient expliquer ces performances médiocres sont nombreuses et de natures diverses; la langue parlée à la maison, le milieu socioéconomique, l'appartenance à une filière pratique ou pré-professionnelle de l'école secondaire, le fait de peu lire en dehors de l'école, mais aussi la longueur des textes à lire, les questions qui demandent une réponse écrite élaborée, (etc.), sont autant de facteurs intervenant dans les résultats des personnes testées, montrant un réseau complexe de causes à même d'expliquer l'insuffisance des compétences présente chez certains.

Du côté de l'enquête elle-même, on a vu aussi qu'il convient de nuancer la gravité de certains échecs; des élèves de niveaux 0 et 1 peuvent très bien avoir réussi certains items difficiles, montrant ainsi certaines capacités que cache leur placement dans l'un de ces niveaux. Par ailleurs, la nature de l'enquête permet mal d'identifier la source des difficultés rencontrées par ces élèves. Les quelques analyses de réponses l'attestent, qui dévoilent des hypothèses explicatives qui se prêtent mal à un approfondissement. Il faudrait d'autres investigations pour y parvenir.

Si une analyse des plans d'études en vigueur en Suisse romande montre que l'école a des ambitions dans ses attentes par rapport aux compétences de lecture des élèves et, par là, présente des finalités proches des intentions explicitées dans le cadre de l'enquête PISA, des interviews réalisées auprès d'une douzaine d'enseignants du secondaire, experts de l'enseignement du français dans leur canton, nuancent ce constat optimiste. Ces derniers expriment en effet leur désarroi et celui de bien de leurs collègues face aux difficultés de certains élèves : que faire quand, au secondaire, des élèves semblent encore ânonner leur texte, ne comprennent pas ce qu'ils lisent, sont arrêtés par l'incompréhension de mots de vocabulaire ou par des phrases longues et complexes ? Ils constatent un fossé entre ce que ces élèves parviennent à réaliser dans ce domaine et les activités des programmes. Souvent ils renoncent à poursuivre avec de tels élèves des objectifs de type *interpréter ou réfléchir sur un texte*, faute de savoir que faire pour pallier des lacunes plus triviales.

On peut s'interroger sur les raisons de telles difficultés chez ces élèves. Faut-il en rechercher la cause plus loin, au début de l'apprentissage de la lecture et admettre que, parmi ces lecteurs peu experts, certains ont des lacunes dans le domaine des compétences techniques ? C'est en tout cas ce qu'a montré Bain (1993), soulignant en particulier que « *le lecteur précaire est donc d'abord un lecteur lent* ». Ceci met en évidence, si besoin était, l'importance des premiers apprentissages de la lecture et des premiers diagnostics des problèmes les plus aigus, notamment par les spécialistes du langage.

Un récent bilan de l'enseignement du français en Suisse romande (Aeby et al. 2000) a fait apparaître la rupture qui existe souvent entre le primaire et le secondaire, comme s'il allait de soi qu'à la fin du primaire tous les élèves savent lire (mais qu'est-ce que cela signifie ?) et qu'ensuite on peut aborder sans autre la lecture de livres intégraux et l'explication de textes. En fait, il manque un enseignement/apprentissage continué de la lecture couvrant l'ensemble de l'école obligatoire (voire au-delà). Cet enseignement devrait intégrer progressivement, au fil de tex-

tes de plus en plus difficiles et variés, une meilleure maîtrise technique, la maîtrise de stratégies de lecture toujours plus complexes ainsi qu'une connaissance accrue du vocabulaire. Les contextes et situations de lecture sont également à prendre en considération, si l'on croit que lire est avant tout un acte social, impliquant non seulement un ou des auteurs et un lecteur, mais encore un ou des buts, un moment, un lieu, des conditions de lecture, d'autres lecteurs, (etc). Dans ce sens, on l'aura compris, il ne s'agit donc pas de stigmatiser les élèves en difficulté, mais de leur donner des moyens divers et multiples pour parvenir, tout au long de leur scolarité, à la maîtrise des écrits (en lecture comme en écriture).

1 Le contexte fait référence aux usages auxquels l'auteur destine son texte. PISA en définit 4 : l'usage privé, public, scolaire ou professionnel.

2 La constitution des niveaux de compétence est le résultat d'une démarche psychométrique complexe, non exempte, cependant, d'un certain arbitraire (nombre de niveaux et désignation de leurs limites). Ainsi, un élève peut appartenir à un niveau en ayant réussi des items de niveaux plus élevés ou en ayant échoué des items plus faciles; des élèves avec des profils de réponses différents peuvent avoir un même score (voir à ce propos les analyses de Moreau et Nidegger, à paraître).

Références

Aeby, S., De Pietro, J.-F., Wirthner, M. (2000). Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions. Neuchâtel: IRDP.

Bain, D. (1993). Les «mauvais» lecteurs au Cycle d'orientation. Education et recherche, 15, 3.

Moreau, J., Nidegger, Ch. (à paraître). PISA : Vers une définition de compétences universelles ? Symposium ADMEE S3.1 – Evaluation des compétences pour piloter le système: l'exemple de PISA. Actes du congrès ADMEE/SSRE 2002. Lausanne : ISPFP et URSP.

Nidegger, Ch. (coordinateur) (2001). Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel : IRDP.

OCDE (2000). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000. Paris : OCDE.

OCDE (2001). Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Paris : OCDE.

OFS/CDIP (2002). Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000. Pilotage du système de formation. Neuchâtel et Berne : OFS/CDIP.

Anne Soussi est chercheuse au Service de la Recherche en Education à Genève depuis 1984.

Martine Wirthner est chercheuse à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP) de Neuchâtel.

Institut romand de documentation pédagogique, Faubourg de l'Hôpital 45, CP 54, CH-2000 Neuchâtel. Tel. 0041 32 889 86 14, Fax 0041 32 889 69 71.

Cet article a été publié dans la revue Langage et pratiques, 30 (2002), pp. 22-33.

Esther Berner und Felix Bürchler

Lernen alle Schüler und Schülerinnen Lesen und Schreiben? Und mit welchen Lehrmitteln?

Einleitung

Für diese Frage interessiert man sich in Zürich nicht etwa erst seit heute, nach dem PISA-Debakel, sondern man tat dies bereits um 1771. Damals entstand mit den 81 «Fragen über den Schul-Unterricht auf der Zürcher Landschaft eine der ersten – wenn nicht die erste – flächendeckende Evaluation des Schulwesens. Diese Zürcher Landschul-Enquête, initiiert von der «Moralischen Gesellschaft», muss im Kontext reformerischer – schulisch- und sittlich-erzieherischer, sozialer, agrarischer – Bemühungen privater gemeinnütziger und ökonomischer Sozietäten seit den 1760er-Jahren eingeordnet werden (vgl. Berner 2002; Bloch 1997), wobei die Missernte und Teuerung von 1770/71 einen zusätzlichen Impuls gegeben haben dürfte.

Die Erhebung wurde später für die Schulgeschichtsschreibung ausschnittweise beigezogen, jedoch noch nie systematisch, auch anno dazumal nicht,[1] ausgewertet. In den folgenden drei Beiträgen werden nun erste Resultate aus der Analyse der Antworten zu den Lese- und Schreibkompetenzen sowie der im Unterricht verwendeten Lehrmittel präsentiert. Für beide Forschungsbereiche sind die 110 erhaltenen Antwortdokumente deshalb äusserst wertvoll, weil damit im Gegensatz zu Schulgesetzen, Lehrplänen und -ordnungen nicht eine weitere normative Quelle, die den Sollzustand wiedergibt, für die Schulgeschichtsforschung zugänglich wird, sondern empirisch breit fundiert ein relativ faktennahes[2] Bild gezeichnet werden kann.

Für die Erforschung der Anfänge einer Alphabetisierung der breiten Schichten ist die Quellenlage naturgemäss problematisch, weil schriftliche Selbstzeugnisse aus jener Zeit noch rar sind. Gewöhnlich werden für die (protestantische) Schweiz des 17./18. Jahrhunderts Bevölkerungsverzeichnisse mit Angaben über die Lese- und Schreibfähigkeit der Gemeindemitglieder beigezogen. Für Zürich ist immer noch die Untersuchung von Wartburg-Ambühl (1981) einschlägig; etwas älter ist die Auswertung von Löffler-Herzog (1935) für die reformierten Gemeinden der Landgrafschaft Thurgau anhand sogenannter Haushaltsrödel. Nach einer kurzen Gegenüberstellung der Möglichkeiten und Grenzen einer quantitativen Auswertung dieser Quellengattungen einerseits und der qualitativ interessanten Enquête von 1771/1772 anderseits für die Alphabetisierungsforschung geht

Esther Berner insbesondere der Frage nach, was man bezogen auf damals unter schreiben können überhaupt zu verstehen hat.

Zwar kann man davon ausgehen, dass die Lehrmittel neben der Lehrperson, den SchülerInnen, wie auch dem Lehrplan ein bedeutsamer Faktor der Unterrichtssteuerung sind; dessen ungeachtet fristet die historische Lehrmittelforschung immer noch ein stiefmütterliches Dasein. Entsprechend überraschend ist der Befund von Martin Gehrig in seiner Auswertung der Enquête hinsichtlich der im Lese- und Schreibunterricht tatsächlich verwendeten Lehrmittel: Obwohl die Spitzenposition von ein paar wenigen Titeln eingenommen wird, zeigt sich, dass sich der Lehrmittelmarkt schon vor über 200 Jahren erstaunlich vielfältig präsentierte. Auch für diese Fragestellung tritt der Wert der erstmals ausgewerteten Enquête deutlich hervor, denn ein nicht zu vernachlässigender Teil der genannten Texte taucht nicht in den offiziellen Schul- und Lehrordnungen auf.

Felix Bürchler nimmt diese Ergebnisse auf und fragt, inwiefern sich die Konkurrenzprodukte unterscheiden. Die von ihm formulierten Thesen zeigen u.a., dass praktische und ökonomische Überlegungen bereits damals die Produktion mitbestimmten. Ein oberflächlich betrachteter Widerspruch zwischen Innovation im Lehrmittelbereich einerseits und den eher pessimistischen Befunden bezüglich der Alphabetisierung ländlicher Bevölkerungsschichten auch noch nach der Mitte des 18. Jahrhunderts anderseits wird damit gewissermassen relativiert.

Esther Berner

Lesen und Schreiben 1771/72 auf der Zürcher Landschaft

Forschungsstand und Quellenlage

Studien zur Lese- und Schreibfähigkeit in der ländlichen Bevölkerung der (protestantischen) Schweiz, die ihre Ergebnisse quantitativ breit abstützen möchten, berufen sich meist auf die nach der Reformation in mehr oder weniger regelmässigen Abständen erhobenen Bevölkerungsverzeichnisse. So legt auch Alfred Messerli (2002) in seiner kürzlich erschienen Studie zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz zwischen 1700–1900 dem Kapitel «Hard facts – Wer konnte lesen?» die Ergebnisse von Marie-Louise von Wartburg-Ambühl (1981) zugrunde, die für ihre Dissertation die Bevölkerungsverzeichnisse der Zürcher Landschaft des 17. und 18. Jahrhunderts ausgewertet hat. Messerli verweist selber auf die Rezension dieser Dissertation durch Rudolf Schenda, der ihre für eine Quantifizierung schmale Datenbasis kritisiert und möglicherweise daraus folgende ungewöhnlich hohe Alphabetisierungsraten moniert – nicht zuletzt im Vergleich mit seiner eigenen Untersuchung (1970). Gleichzeitig verweist Schenda auch auf die Frage nach den leitenden Interessen der erhebenden Personen. Die Tatsache, dass diese, nämlich die Landpfarrer, zugleich für die Alphabetisierung ihrer Gemeinden die Verantwortung trugen, kann insofern eine verfälschende Wirkung haben, als diese Verzeichnisse damit zugleich Auskunft über Erfolg oder Misserfolg des unter ihrer Aufsicht stehenden Unterrichts gaben. Daraus würde folgen, dass die Alphabetisierungszahlen eher gegen unten korrigiert werden müssten.

Nun bieten die Antworten auf die Enquête von 1771/1772 insofern dieselbe Schwierigkeit, als auch hier – abgesehen von einer Ausnahme, wo jedoch der Schulmeister selber antwortet – die Stellungnahmen von den Pfarrern selber stammen, es sich also in einem gewissen Sinn ebenfalls um Selbstevaluationen handelt. Wegen ihrer sehr unterschiedlichen Genauigkeit sind die Auskünfte der Pfarrer über die Anteile von LeserInnen und SchreiberInnen insgesamt nicht geeignet für quantitative Aussagen – sie lassen sich im Spektrum von präzisen Zahlen bis vagen Mengenwörtern («einige», «viele», «die wenigern», «nicht alle» etc.) ansiedeln. Dennoch stellt dieses Zeugnis der Lese- und Schreibfähigkeit im 18. Jahrhundert mehr als eine willkommene Ergänzung der empirischen Basis der Alphabetisierungsforschung dar; darüber hinaus ermöglicht eine sorgfältige Textanalyse nämlich Rückschlüsse auf das Antwortverhalten der Pfarrer. Und die Quelle darf v.a. deshalb nicht vernachlässigt werden, weil sich unter Einbezug der übrigen Fragen, Antworten und zum Teil ausführlichen Kommentare zudem Rückschlüsse darauf ziehen lassen, was unter diesen Fähigkeiten genauer zu verstehen war. Denn wie vielfältig und von unseren heutigen Gewohnheiten abweichend frühere Lese- und Schreibpraktiken waren, hat Messerli in der bereits genannten Untersuchung nachgewiesen.

Lesen: Gedrucktes oder Geschriebenes?

Unter den 81 «Fragen über den Schul-Unterricht» (1771) finden sich drei Fragen, die auf die Schreib- und/oder Lesefähigkeit zielen:

– «Was giebt man ihnen besonders für geschriebene Sachen zu lesen? Lernen alle Kinder auch Geschriebenes Lesen?» (Frage B.B.6.)
– «Lernen alle Knaben und Töchter auch schreiben? Oder wie viele sind deren, die es lernen, und nicht

lernen? (...)» (Frage B.B.14.)
– «Bringen es die meisten Schul-Kinder zuletzt zu einer wirklichen Fertigkeit im Lesen und Schreiben?» (Frage C.1.)

Während die Bevölkerungsverzeichnisse nur Antwort auf die Frage geben, ob jemand lesen und ev. auch schreiben kann, zeigt die differenzierte Frage B.B.6. in der Enquête, dass die Unterscheidung zwischen der Kompetenz, nur Gedrucktes zu lesen bzw. auch Handschriftliches, eine Selbstverständlichkeit war. Geschriebenes lesen zu können war dabei fast so selten, wie schreiben können. Daraus lassen sich folgende Fragestellungen ableiten: Wie weit weg von einer Literalisierung, d.h. dem Zu- und Umgang mit Schriftlichkeit, befand sich die breite Bevölkerung um 1770, wenn die überaus grösste Mehrzahl, wenn überhaupt, dann nur Druckschriften lesen konnte? Wie weit davon entfernt, schreiben zu lernen? Und damit zusammenhängend: nicht nur normative Texte wie religiöse Schriften und obrigkeitliche Gesetze und Erlasse zu rezipieren, sondern sich aktiv zu äussern, sich Notizen zu machen und einfache Berechnungen anzustellen, Verträge aufzusetzen oder das von den Volksaufklärern viel gepriesene und verordnete Wirtschaftsbuch zu führen? Eine in pessimistischer Richtung zielende These möchte ich im Folgenden ausführen, nämlich diejenige, wonach Schreiben um 1770, zumindest im Kontext der Enquête, in erster Linie das Abschreiben von meist normativen Texten beinhaltete.

Schreiben oder abschreiben?

Anhand von vier ausgewählten Antwortdokumenten soll ein Einblick in diejenigen Fähigkeit gegeben werden, die Schreiben um 1771/72 umfasste. Die Wahl fiel auf die beiden Zürcher Oberländer Gemeinden Pfäffikon und Mönchaltorf sowie nahe der Stadt die Kreuzgemeinde (umfasst Hottingen, Riesbach, Hirslanden) und Altstetten, weil ihre geistlichen Vorsteher nachweislich entweder selber Schulreformprojekte anregten (Pfäffikon, Mönchaltorf; vgl. Bloch 1997, Hunziker 1894), der Pfarrer Mitglied derjenigen gemeinnützigen Gesellschaft war, die die Umfrage initiierte und dabei selber zur Ausarbeitung des Fragebogens beitrug (Altstetten; vgl. Berner 2002), oder, im Falle von Johann Heinrich Waser, dem damaligen Pfarrer von Riesbach, eindeutig (schul-)reformerisch interessiert war (vgl. Berner 2002; Graber 1980). Aus diesen Umständen wird geschlossen, dass ein Interesse daran bestand, die Fragen seriös und kritisch wahrheitsgetreu zu beantworten. Das zeigt sich bei Waser in der Ausführlichkeit und Differenziertheit der Antworten; die fortschrittliche Haltung u.a. etwa daran, dass in zwei Fällen neben den religiösen Stoffen auch alltagspraktische Schriften der Zürcher «Naturforschenden Gesellschaft»[3] zum Lesen üben eingesetzt wurden bzw. in einem Fall deren Mangel beklagt wurde; in der Gemeinde von Pfarrer Schinz wurden die entsprechenden profanen Bedürfnisse immerhin im (fakultativen und kaum besuchten) Rechenunterricht berücksichtigt.

Zur sozioökonomischen Lage lässt sich sagen, dass in allen vier Gemeinden beklagt wird, der Einsatz der Kinder in der Textilindustrie und/oder in der Landwirtschaft sei dem Schulbesuch abträglich; einige Kinder aus Altstetten suchen darüber hinaus schon früh in der Stadt ihren Unterhalt zu verdienen. Im Kreuz wurden offenbar bereits Sechsjährige in der Weberei beschäftigt – z.T. mit gesundheitlichen Folgen. Auch im vorwiegend agrarischen Altstetten hielten gemäss Pfarrer Schinz die Webstuben seit kurzem Einzug. Die in der florierenden Brokatherstellung beschäftigten Kinder lernten gemäss der Aussage Wasers «nie perfect lesen».

Gewisse Widersprüche in den Aussagen zum Schreiben, die man verstreut über verschiedene Fragen innerhalb desselben Antwortbogens findet, sind schwierig zu deuten. Einer verweist jedoch auf das damalige Verständnis von Schreiben lernen. Schreiben lernen war offenbar nicht gleichzusetzen mit schreiben können und bezeichnete in den meisten Fällen lediglich die Fähigkeit, eine Vorschrift abschreiben oder auswendig hinschreiben zu lernen. Zudem muss beim Schreiben noch stärker als beim Lesen ein Faktor miteinbezogen werden, nämlich dass es nie richtig erlernt und damit zusammenhängend auch nicht angewendet und geübt wurde und entsprechend wieder vergessen wurde (vgl. Mönchaltorf, C.1.; Rickenbach, B.b.6./7.).

Insgesamt präsentiert sich folgendes Bild: In Pfäffikon bringen es immerhin in zwei von sechs Schulen die meisten «zimmlich weit im Schreiben» (C.1.; B.d.6.). Der Pfarrer zu Altstetten schreibt, dass es früher, ehe man die Kinder – wegen der Teuerung – so früh aus der Schule nahm, wohl viele «gute Schreiber» gegeben hätte. Die Fortsetzung der Antwort gibt einen Hinweis darauf, was darunter zu verstehen war: «[I]hnen werden vorzädel von einem spruche aus der h. Schrift oder einem geistlichen Lied gegeben.» Auch andere Antworten deuten darauf hin, dass Schreibunterricht in erster Linie das Abschreiben umfasste: «Im Schreiben bringen es viele auch so weit, nicht nur dass sie etwas ordentlich und sauber abschreiben, sondern auch aus ihrem Kopf

richtig auf das Papeir [sic] sezen können.» (Weiningen, C.1.).[4] Diese Vermutung verstärkt der Blick auf die Aussage zur Frage B.b.17. nach den im Schreibunterricht verwendeten Lehrmitteln: «Unsrer E.* Classe hat einmüthig erkennt, dass die Vorzedel künftig von den Hhen Pfarrern angegeben, u. solche Stücke gewählt werden, die dem Kind der Werth seyen, die Schrift sein Lebtag aufzubehalten, u. davon es im religiosen u. bürgerlichen Leben Gebrauch machen könne.»

Sowohl im Antwortbogen von Mönchaltorf wie vom Kreuz stösst man auf einen Widerspruch, der zur Formulierung der erwähnten These führt: Waser antwortet zwar auf die Frage, ob alle Knaben und Mädchen schreiben lernen (B.b.14.), mit Bezug auf die Knaben mit «ja» bzw. «die meisten», sagt aber gleichzeitig, dass nur wenige Geschriebenes lesen lernten (B.b.6.). Dies lässt darauf schliessen, dass Schreiben weitgehend mit Abschreiben gleichzusetzen ist – denn wie kann man schreiben ohne Geschriebenes lesen zu können? Ebenso lernen in Mönchaltorf zwar alle Knaben schreiben und auf Verlangen der Eltern auch einige Mädchen (B.b.14.), Geschriebenes lesen können hingegen «nicht alle» (B.b.6.). Kein Wunder: Der Mönchaltorfer Stundenplan, der auf das Antwortdokument übertragen wurde, zeigt, dass Schreiben «mit Hülfe des Schulmeisters» betrieben wurde, oder der Schüler «schreibt allein nach Vorschrift» (B.b.1./2.). Zum Erfolg des Schreibunterrichts meint er, dass «sie es nicht weit [bringen], u. die meisten verlernen, wenn sie die Schule verlassen haben, das wenige wied.[er] was sie gekonnt haben. die meisten haben wenig Anlass sich zu üben u. suchen ihn nicht» (C.1.).

Interpretation

Zwar kommt auch Wartburg-Ambühl zu tiefen Zahlen bei der Auswertung der Schreibfähigkeit, im Hinblick auf die Lesefähigkeit zeichnet sich jedoch aufgrund ihrer Daten eine «explosionsartige Entwicklung» ab (S. 34), wonach im Zürcher Oberland um 1750-1774 durchschnittlich 75.5 % der männlichen und 70.7 % der weiblichen Bevölkerung ab dem 6. Lebensjahr lesen konnten (S. 85f.; ein halbes Jahrzehnt vorher waren es noch 39.1 bzw. 27.4 %!). Nach ersten Auswertungen von Antworten auf die «Enquête» von 1771/72 ist zu betonen, dass eine solche zunehmende Alphabetisierung sich, wenn schon, immer noch auf das gedruckte Wort bezog, aktives Schreiben ebenso wie Lesen von Geschriebenem eine kleine Minderheit beherrschte. Dieses Resultat hat auch Auswirkungen auf die Einschätzung der «Durchsetzung der Literalität» (Messerli 2002), insbesondere wenn man sie pragmatisch definieren würde als ein Wissen und Können im Sinne des «how to deal with words in a social setting», oder, mit Blick auf das letzte Zitat aus der Enquête anmerken würde: «The only literacy that matters is the literacy that is in use» (Galtung 1981, S. 280 u. Lewis 1953 zit. nach Messerli 2002, S. 4).

Quellen

Fragen über den Schul-Unterricht [1771]: Staatsarchiv Zürich, III E 6 b

Antworten auf die Fragen über den Schul-Unterricht [1771/72]: Staatsarchiv Zürich, E I 21.7-9

Literatur

Berner, Esther: Die ‹Fragen über den Schul-Unterricht› von 1771 oder Die erste Evaluation des Zürcher Schulwesens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 8(2002), 128–136

Bloch, Alexandra: ‹Schreiben thut bleiben›. Die Schulreform auf der Zürcher Landschaft in den 1770er Jahren. In: Helmuth Holzhey, Simone Zurbuchen (Hg.): Alte Löcher – neue Blicke. Zürich im 18. Jahrhundert: Aussen- und Innenperspektiven. Zürich: Chronos 1997, 249–266.

Galtung, John: Literacy, education and schooling – for what? In: Harvey J. Graff (ed.): Literacy and social development in the West. A reader. Cambridge etc.: Cambridge University Press 1981, 271–285.

Graber, Rolf: Der Waser-Handel. Analyse eines soziopolitischen Konflikts in der Alten Eidgenossenschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 30(1980), 321–356.

Hunziker, Otto: Aus der Reform der zürcherischen Landschulen 1770–1778. Zürich: Ulrich 1894.

Lewis, Morris Michael: The Importance of Illiteracy. London: Harrap 1953.

Löffler-Herzog, Anna: Bildungsstand der Thurgauer Bevölkerung im Anfang des 18. Jahrhunderts. Kleiner Beitrag zur Kulturgeschichte des Kantons Thurgau. In: Thurgauische Beiträge zur vaterländischen Geschichte, 72(1935), 1–40.

Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700–1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer 2002.

Schenda, Rudolf: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe. Frankfurt a.M.: Klostermann 1970.

Schenda, Rudolf: Besprechung von Marie-Louise von Wartburg-Ambühl, Alphabetisierung und Lektüre, 1981. In: Fabula 24(1983), 357.

Wartburg-Ambühl, Marie-Louise: Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert. Bern: Lang 1981.

Martin Gehrig

Lehrmittel 1771/72 auf der Zürcher Landschaft: Der Katechismus – und vieles mehr!

In der aktuellen Diskussion wird davon ausgegangen, dass in den Landschulen des 18. Jahrhunderts nur wenige Lehrmittel zur Verfügung standen, die zudem ausschliesslich religiösen Inhalts waren und deshalb für die Forschung von untergeordnetem Interesse sind. Suter (2001, S. 83) schreibt z.B.: «Zusammenfassend lässt sich für die Zürcher Landschule sagen, dass ihre wenigen Lehrmittel ganz im Dienst der kirchlichen Unterweisung stehen.» Die Auswertung der Enquête-Antworten[5] zeigt aber ein anderes Bild: Zwar ist es tatsächlich so, dass der Katechismus als eingesetztes Lehrmittel mit einer Ausnahme in jedem der 110 Antwortbogen erwähnt wird. Als eigentlicher *Catechismus* oder *Zeugnuss* galt die umfangreichste von drei Katechismus-Versionen. 110 Fragen und Antworten zum «Underricht wahrer christlichen Religion» sowie Psalmen und Lieder sind aufgeteilt auf 48 Sonntage. Das zweite Buch, der Kleine Lehrmeister, ist ein Auszug des *Catechismus* und besteht wieder aus 110, jedoch vereinfachten Fragen und Antworten. Das dritte Buch, der *Verkürzte Unterricht* oder *Fragstücklein*, ist ein wiederum vereinfachter Lehrmeister. Ebenfalls häufig erwähnt (doch bereits mit über 40 Nicht-Nennungen) wird das Psalmenbuch im Unterricht der Landschulen, und unter den religiösen Lehrmitteln ist sicher noch das Gesangbuch zu nennen. Eine nicht ausschliesslich religiöse Ausrichtung hat das Namenbüchlein, mit dem die Kinder das ABC lernten. Eine Ausgabe des *Teutschen Nammen-Büchleins* aus Zürich zeigt folgenden Aufbau: In einem ersten Fibel-Teil werden auf sechs Seiten die Buchstaben eingeführt; zuerst einzeln, dann in Silben und Wörtern. Jedem Buchstaben ist als Merkhilfe ein Tierbild zugeordnet. Gerade diese Tatsache, dass man die Schriftzeichen aufgrund didaktischer Überlegungen mit Tierbildern verband und nicht mit Inhalten der heiligen Schrift, belegt, dass sich das Namenbüchlein nicht lediglich religiös präsentierte. Der zweite Teil besteht aus neun Seiten Gebeten, und die letzte Seite befasst sich mit Ziffern und Zahlen, ebenfalls ohne religiöse Note.

Ein überraschendes Resultat der Auswertung der Enquête zeigte sich jedoch in der Verwendung von unterschiedlichen Textgenres, die aus der nicht religiösen Alltagspraxis stammen und wiederum auf den Nutzen in dieser ausgerichtet sind. Es ist erstaunlich, dass zwei Drittel aller Antworten zum Beispiel Kauf- und Schuldbriefe nennen, mit denen die Schülerinnen und Schüler Geschriebenes lesen lernten. Zudem wurden von fast einem Drittel Zeitungen als Lehrmittel aufgeführt. In der historischen Schulforschung wird immer wieder erwähnt, dass die Lehrmittel bis ins 19. Jahrhundert so teuer waren, dass sie von Generationen zu Generationen weitergereicht werden mussten. Diese Aussage wird nicht in Zweifel gezogen, jedoch die Schlussfolgerung, dass die Schule inhaltlich traditionell war und ist, weil die über lange Zeit gleich bleibenden Lehrmittel die Entwicklung behindern, wie z.B. Ilse Lichtenstein-Rother 1970 in ihrem Artikel «Das Schulbuch – ein Hemmnis der Schulreform?» diskutiert. Berücksichtigt man nämlich die Rückmeldungen aus der Enquête, so muss diese Behauptung relativiert werden; sie zeigen, dass man sich durchaus mit andern Textgattungen auszuhelfen wusste. Weiter werden in den Antwortschreiben Chroniken, Kalender, landwirtschaftliche Maximen sowie Schriften der Physikalischen und der Naturforschenden Gesellschaft erwähnt. Alle vier erwähnten Textgattungen bieten Orientierungshilfen für den (beruflichen) Alltag. Dies gilt zum Beispiel auch für den *Calender,* der darüber hinaus mit allerlei «Merkwürdigkeiten», etwa der Darstellung eines Vulkanausbruchs, auch unterhaltenden Wert hatte. Es ist sehr wohl möglich, dass unter der Anleitung eines Lehrers auch aus den «Merkwürdigkeiten», die eine seltsame Mischung von realer Darstellung und Mystik haben konnten, im Rahmen der Theodizee Beziehungen zur Gottesstrafe hergestellt bzw. Anleitungen für die Führung eines gottesfürchtigen Lebens gegeben wurden – im Lehrmittel aber war dies nicht angelegt.

In unserer Kategorisierung konnten 26 verschiedene «Mittel des Lernens» festgestellt werden. Als Beispiel sei Pfarrer Heinrich Meister aus Küsnacht zitiert, der auf die Frage B.b.5 folgendermassen antwortete: Die Kinder werden «zum Lesen der gemein nüzigsten Büchern des Alten Testaments, wie auch der Caleinder, oder der Zeitungen und allerley Historischen Büchern angewiesen; darunter freylich offt, wunderbares Zeüg zum Vorschein kömmt.» Zur Frage B.b.6 schreibt er: «[...] Denen aber die sich im Lesen der Hand-Schrifften üben wollen, werden meistens Canzleyische Lauff- und Schuldbriefe, Theil-Rödel, Ausführliche Rechnungen, Oberkeitliche Erkanntnissen, Citationen, oder auch geschriebene Predigten, Briefe, Schul-Schrifften u. d. g. zu lesen vorgelegt [...].»

Als Fazit muss also festgehalten werden, dass zwar die verwendeten Lehrmittel eine nicht geahnte Vielfalt aufweisen, diese jedoch nicht auf eine be-

sondere Originalität einzelner Schulmeister schliessen lässt, denn die einzelnen Gemeinden überschneiden sich auch in der Wahl der nichtreligiösen Texte stark. Sie hatten also selber Tradition oder den Charakter einer Zeiterscheinung (etwa vor dem Hintergrund der Versorgungskrise von 1770/71). Auch wenn sich die Strukturen des Zürcher Landschulwesens bis zur Einführung der Staatsschule im Jahr 1832 kaum veränderten und ihr Auftrag vorwiegend religiös blieb, sollte der thematischen Vielfalt von verwendeten Lehrmittel gebührende Beachtung geschenkt werden.

Neue Schulbücher konnten sich, wie oben bereits erwähnt, die wenigsten leisten, und so wurde gebraucht, was seit jeher in Schule, Kirche und Haushalt Verwendung fand, und genau damit, d.h. gerade weil nicht aller Stoff didaktisiert in Schulbuchform aufbereitet war, hatte die Schule Anschluss an die zeitgenössische Alltagspraxis.

Literaturverzeichnis

a) Handschriftliche Quellen

Fragen über den Schul-Unterricht. Staatsarchiv Zürich III E 6 b

b) Gedruckte Quellen

Catechismus, das ist Unterricht wahrer christenlicher Religion. Samt den Zertheilungen einer jeden Antwort und Zeugnussen der Heiligen Schrift; eingetheilt in XLVIII Sonntäge durch das ganze Jahr; für die Jugend der Stadt und Landschaft Zürich. Zürich: Geßner 1769

Teutsches Nammen-Büchlein, Für die liebe Jugend der Stadt und Landschaft Zürich. Zürich, gedruckt in Bürklischer Truckerey [o. J.]

c) Literatur

Lichtenstein-Rother, Ilse: Das Schulbuch – ein Hemmnis der Schulreform? In: Das Buch in der dynamischen Gesellschaft. Hrsg. von Werner Adrian, Franz Hinze et al. Trier: Spee 1970

Suter, Alois. Bücher in der «Werkstatt Gottes». Zürcher Lehrmittel vor der Gründung des Lehrmittelverlags 1851. In: Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Hg. von Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2001.

Felix Bürchler

Zwei Titel – ein Lehrmittel?

Bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts bieten viele verschiedene Verlage Schulbücher mit ungleichen Titeln und Verfassern an. Innerhalb eines Themenfeldes, so die hier vertretene These, unterscheiden sich diese in ihrer Ausgestaltung aber kaum voneinander. In der Zürcher Enquête von 1771/72 werden zwei Titel, der «Hübner» und der «Miller», erwähnt,[6] die beide biblische Geschichten erzählen. Es lassen sich Ausgaben von beiden Werken finden, die in derselben Druckerei in Zürich erschienen sind. In der Folge wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich der Inhalt und die Form der beiden in Zürich herausgegebenen Lehrmittel decken. Dabei wird dem Stellenwert des Lesens Beachtung geschenkt.

Zwei Titel ...

Steht in den Antworten der Enquête «Hübner», dann ist damit einer der unzähligen Nachdrucke oder eine Neuauflage von *Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset von Johann Hübnern* gemeint. Aus der Zürcher Enquête ist nicht ersichtlich, um welche Hübner-Ausgabe es sich handelt. Nach Reents (1984) aber unterscheiden sich die Hübnerausgaben von 1714 bis 1777 kaum, mit der Ausnahme, dass 1729 lateinische Verse und 1731 Kupfer integriert wurden. Nahe liegend, aber nicht zwingend, ist, dass die in Zürich bei Bürgkli gedruckte Ausgabe verwendet wurde.[7] In dieser Ausgabe ist zwar kein Jahrgang vermerkt, sie wird aber auf das Jahr 1763 geschätzt.[8]

In der Enquête ebenfalls erwähnt werden *M. Joh. Peter Millers erbauliche Erzählungen der vornehmsten biblischen Geschichten, zur Erweckung eines Glaubens und der wahren Gottseligkeit in der Jugend. Zweyte, vermehrte und verbesserte Auflage, Welche zugleich in Fragen und Antworten zum Nutzen der Lehrenden eingerichtet worden. Mit und ohne Kupfer. Zürich, Gedruckt in Bürgklischer Truckerey, 1771*.[9] Der Titel erinnert kaum an Hübners Werk.

Ebenso vermittelt die Sprache des Marketings den Eindruck zweier eigenständiger Werke: Zu Beginn von Millers Schrift meldet sich der Verleger zu Wort und teilt mit, dass es sich um einen «Nachdruck» handelt, der in der «Weygandischen Buchhandlung in Leipzig» erschienen ist. Der Nachdruck sei aber nicht aus «Gewinnsucht» gemacht, sondern aus der guten «Absicht, diess Buch auch in der Schweiz bekannt zu machen». Der Miller-Ausgabe von Zürich muss also eine Ausgabe von Leipzig vorangegangen sein. Die neue Auflage sei im Unterschied zur ersten Auflage, so der Vorbericht des Verlegers, «verbessert und vermehrt». Zudem sei die neuere Auflage noch «brauchbarer und gemeinnütziger», indem ein geschickter «Minister» «Fragen und Antworten, nach Hübnerischer beliebter Methode» zum Nutzen der Lehrer und der Schüler «beigefügt» hat. Die Vorrede des Verlegers erweckt den Schein, dass lediglich der methodische Grundsatz von Frage und Antwort übernommen wurde, sonst aber etwas Neues entstanden sei, und dass es sich beim Hübner und beim Miller um unterschiedliche Lehrmittel handelt. Bei

genauerem Hinsehen wird diese Verschiedenheit aber relativiert.

... und doch so ähnlich

Der Aufbau einer Historie beim Zürcher Hübner zeigt sich wie folgt: A) Nummerierung der Historie in lateinischen Zahlen, B) der Titel, C) ein Verweis auf die Bibelstelle, D1) die eigentliche Geschichte, mit arabischen Zahlen versetzt, D2) «Deutliche Fragen» am unteren Seitenrand, die Fragen sind nummeriert und die Ziffern beziehen sich auf die arabischen Zahlen im Textfluss, E) «Nützliche Lehren» und F) «Gottselige Gedanken» in Reimen.

Auch Miller nummeriert die Geschichten mit römischen Zahlen, die von der Überschrift der Geschichte gefolgt werden. Ebenfalls wird bei Miller die exakte Bibelstelle vermerkt, auf die sich die Geschichte bezieht. Die Angabe ist aber nicht auf lateinisch. Ebenfalls folgt dann die biblische Geschichte mit den Ziffern, die mit den am unteren Seitenrand aufgeführten Fragen korrespondieren. Zusätzlich aber sind bei Miller in der Geschichte noch klein gedruckte Buchstaben zu sehen, die mit Verweisen auf weitere Bibelstellen versehen sind und am Schluss der Geschichte zu finden sind. Sowohl die «Nützlichen Lehren» wie auch die «Gottseligen Gedanken» fehlen bei Miller.

Die Frage, inwiefern sich die beiden Lehrmittel entsprechen, verdeutlicht sich bei den folgenden Ausführungen: Im Hübner wie auch im Miller sind die Geschichten des Alten und Neuen Testamentes gleichmässig berücksichtigt, die Auswahl der Geschichten deckt sich ebenfalls weitgehend, obwohl Miller einige Geschichten weglässt, teilweise zwei Geschichten Hübners in eine zusammenfasst und manchmal die Reihenfolge ändert. Die Anzahl der Geschichten ist zwar nicht identisch, unterscheidet sich aber marginal: Hübners 2x52 Geschichten richten sich nach den Wochen des Jahres, was Miller nicht übernimmt, weil er die Anzahl der Geschichten geringfügig reduziert: 41 des Alten und 45 des Neuen Testamentes. Sogar in der Wortwahl unterscheiden sich Hübner und Miller kaum. Miller ist in den meisten Fällen etwas ausführlicher und verdeutlicht durch zusätzliche Einschübe und Klammerbemerkungen den Inhalt. In beiden Werken werden am unteren Seitenrand nummerierte Fragen zum Text aufgeführt, die sich auf die entsprechende Ziffer in der Geschichte beziehen. Beinahe Satz für Satz der Geschichte enthält eine Frage[10]. Die Fragen im Zürcher Hübner und im Zürcher Miller decken sich inhaltlich über weite Strecken und unterscheiden sich nur durch den sprachlichen Ausdruck.

Weiter oben wurde festgestellt, dass eine durch die Ankündigung des Verlegers geschaffene Erwartung, ein neues, eigenständiges Buch vor sich zu haben, nicht entsprechend umgesetzt werden muss. Und analog dazu kann gefragt werden, inwiefern sich die methodische Anweisung mit der Strukturierung des Lehrmittels deckt.

Methodische Konzepte – methodische Umsetzung

Hübner äussert sich in seiner Vorrede, wodurch er sein neues Werk vom Lutherischen Katechismus abhebt. «Es hat aber dieses theure Büchlein (der Katechismus, Anm. F.B.) gar offte das Unglücke, dass es von den Kindern nur überhin auswendig gelernet, aber denselben nicht gründlich erkläret wird.» Damit wird auch das methodische Programm Hübners sichtbar: Auf Grund der Ansicht, das Kind habe von Gott ein Gedächtnis, einen Verstand und einen Willen empfangen, gliedert er seine Methode. In Bezug auf das Gedächtnis sagt er, dass der Text nicht auswendig gelernt, «sondern die gantze Woche hindurch nur alle Tage etliche mahl laut und deutlich» gelesen werden müsse. Durch die Fragen kann ein «iedwedes Kind (...) selber Raths erholen», der Lehrer kann anhand der Fragen die Schüler prüfen, ob die Geschichte auch verstanden wurde, und die Eltern können prüfen, ob ihr Kind in der Schule auch etwas gelernt hat. Den Verstand will Hübner schärfen mit «nachdenken» über die jeder Geschichte beigefügten «drey nützlichen Lehren». Drittens muss man den «Willen oder das Herz eines Kindes dahin bringen, dass es nunmehro (...) das Böse verwerffen, und das Gute erwehlen möge», was die schwerste Aufgabe sei. Diesen Anspruch erfüllt das Buch, indem jeder Geschichte ein poetischer Vers folgt, der gute Gedanken beinhaltet und dem eine «delicate Wirckung» zugeschrieben wird.

Das methodische Konzept Millers ist differenzierter. Er sieht 11 Schritte vor, wie man verfahren soll (siehe Abbildung 1, Seite 17). Im Gegensatz zu Hübners Methode, die mit der Struktur des Werkes in Zusammenhang steht (ohne damit bereits eine Kausalbeziehung herzustellen), sind bei Miller Methode und Werk kaum aufeinander bezogen.

Illustrationen

Die Bildtafeln der Zürcher Ausgaben Hübners und Millers sind identisch, es muss sich sogar um die gleichen Druckplatten handeln. Dagegen unterscheiden sich beide Zürcher Ausgaben von der Hübner-Ausgabe, die 1731[11] in Leipzig erschien. Wie die Abbildungen 2 und 3 (Seite 17) zeigen, wird bei beiden

1) Man erzählet dem Kind die Geschichte ein oder ein paarmahl. 2) Man läßt es dieselbe, so gut

Vorrede.

gut es kan, wieder hersagen 3) In einer andern Stunde läßt man das Kind dieselbe herlesen 4) Man examiniret das Kind aus dem Buche durch Fragen, um zu erfahren, ob es alle historischen Umstände deutlich begreife * 5) Dann ziehet man stückweise die Lehren heraus, und zwar mit den kleinen Kindern, so daß man nur diejenigen aussucht, die in eines der fünf Hauptstücke gehören: den Geübtern zergliedert man meine Nutzanwendungen, läßt sie die angezeigten Sprüche nachschlagen, und erklärt entweder die Historien aus den Schrift-Stellen, oder erläutert diese aus jenen. Man applicirt die Nutzanwendungen auf besondere Umstände, und frägt, wie sich das Kind der Historie nach, darinn verhalten würde: was es für eine Glaubens- Lebens- Ermahnungs- Straf- oder Trost-Lehre daraus nehmen wolte, u.s.w. 6.) Der Lehrer lehret das Kind das Gelehrnte in ein Gebätt verwandeln. 7) Er bittet das Kind, daß es ihm zu Gefallen die Geschichte, so gut als es sie gefasset hat, schrifftlich aufsetze. 8) Werdet ihr (wird der Lehrer liebreich hinzu setzen.) fromme Gedanken dabey haben, so schämet euch nicht, sie ganz einfältig auszudrücken. Es gereicht euch zur grösten Ehre, wenn ihr heilige Empfindungen von Gott, eurem Heyland und von dem Christenthum überhaubt habt. Aber schreibet nichts, was ihr nicht denket. Heuchelt nur nicht.

* Bey dieser neuen Auflage ist deßwegen dieß schöne Werkgen in Frag und Antwort gesetzt und sehr bequem eingerichtet worden. Siehe die Vorrede des Verlegers.

Vorrede.

nicht. 9) Führet mir lieber im solchem Fall des Verfassers Nutzanwendungen etwas weitläufftiger aus, schlaget die Sprüche, die er angezeiget hat, nach, und wendet sie auf die Geschichte an. 10.) Kan das Kind Lateinisch oder Französisch, so lasse man es, aber freywillig, bisweilen seinen Aufsatz in eine dieser Sprachen einkleiden, und man gebe ihm als ein Hülfs-Mittel Castalions Lateinische und eine Französische Bibel. Diese letztere Uebung hat einen so grossen Nutzen, daß ich sie insbesonders empfehle. 11) Zur Belohnung verehrt man ihm nach und nach schöne biblische Kupfer, *) und setze den Unterricht nach meinen historisch-moralischen Schilderungen, zur Bildung eines edlen Herzens in der Jugend, oder nach einer andern Schrift fort.

Abbildung 1: Methodische Anweisung, wie das Buch eingesetzt werden soll. (Miller, Zürich 1771, Vorrede)



Abbildung 2: Kupfer aus Hübner, Leibzig 1731



Abbildung 3: Kupfer aus Miller, Zürich 1771

Adam und Eva «im Paradies» inmitten friedfertiger Tiere, wie z.B. dem Löwen, dargestellt. Die Symbole und die Bildkomposition zeigen eine Ähnlichkeit: Bild und Text sind auf dem selben Kupfer, doch durch Kästchen voneinander separiert. Der Text unterstützt die gezielte Interpretation des Bildes und steuert die Bildinterpretation, die dadurch nicht dem Zufall überlassen wird. Die beiden Zürcher Ausgaben unterscheiden sich gegenüber der Ausgabe aus Leipzig insofern, als sie im oberen Teil des Kupfers einen Textkasten aufweisen mit lateinischem Verweis auf die Bibelstelle und mit lateinischen und französischen Bibelzitaten. Inhaltlich soll der Blick beim Leipziger Kupfer auf die Unschuld im Paradies und bei dem Zürcher auf das Abbild Gottes durch den Menschen und die Unterscheidung des Menschen in ein weibliches und ein männliches Geschlecht gerichtet werden.

Die Komposition, Symbolik des Bildes und viele Bildelemente decken sich im Bild, sie sind aber an der Mittelachse gespiegelt: Die göttliche Allmächtigkeit wird mit einem schraffierten Dreieck dargestellt, das – vor allem auf die Situation im Paradies gerichtet – Licht ausstrahlt. Die Horizontalachse ist durch die Trennung von Wasser und Luft gestaltet, im Wasser sind Wal und weitere Wassertiere sichtbar, auf einem Baum sitzen Vögel und ein Eichhörnchen, Adam und Eva sind umringt vom Löwen, einem Pfau, einem Pferd etc.[12] Es handelt sich um eine Art «Suchbild», das zum Verweilen anregt, ein eingehendes «Lesen» des Bildes wird iniziiert.[13]

Die Lehrmittel unterscheiden sich zum Teil durch den Titel und die Autoren so, dass man nicht erwartet, dass es sich beim einen um eine Überarbeitung des anderen handelt. Unterschiedlich sind die in den Vorreden dargelegten Methoden, die aber mit dem tatsächlichen Unterricht nicht gleichgesetzt werden dürfen. Viel eher prägen die didaktischen Angebote der Lehrmittel – also die Struktur, die Inhalte, die Übungen und Vertiefungsformen etc. – den Unterricht, also das, womit sich die Schülerinnen, Schüler und Lehrer im täglichen Unterricht beschäftigten. Um dem tatsächlichen Unterricht vergangener Zeiten näher zu kommen, sind demnach als Quelle nicht in erster Linie Einleitungen und Vorreden des Autors oder Herausgebers relevant.

1 Die zuständigen Kommissionen der «Moralischen Gesellschaft», des kirchlichen Ausschusses und der «Asketischen Gesellschaft», denen die Antworten nacheinander zur Auswertung übergeben wurden, waren offenbar vom immensen Umfang des Rücklaufs überfordert. Es kann auch kein Hinweis darauf gefunden werden, dass sie als Anregung für die Ausgestaltung der «Erneuerten Schul- und Lehrordnung» von 1778 beigezogen wurde (vgl. Berner 2002).

2 Zu dieser Einschätzung vgl. die quellenkritischen Ausführungen im Beitrag von Esther Berner.

3 Die Abhandlungen, Preisfragen und die in der Stadt von der «Naturforschenden Gesellschaft» durchgeführten Bauerngespräche stehen im Zeichen ihrer agrarreformerischen Bestrebungen und gewannen insbesondere in den Krisenjahren 1770/71 an Bedeutung.

4 Vgl. auch Küsnacht, C.1.; Bülach, C.1.; Pfungen, beigefügte Kopie der Nachschulordnung, Punkt 5, sowie die Formulierung der Frage B.b.17.: «Was sind es für Sachen, die man die Kinder schreiben, oder abschreiben lässt?»

5 Fünf Fragen der Enquête beziehen sich auf die Lehrmittel: B.b.3: «[...] Und was gebraucht etwa der Schulmeister beym Buchstabieren-Lehren für Vortheile? Und so auch beym Uebergang vom Buchstabieren zum Lesen?» B.b.5: «Was ist die Series von Büchern und Schriften, die die Kinder zur Uebung im Lesen, bis sie aus der Schule kommen, durchlaufen müssen?» B.b.6: «Was giebt man ihnen besonders für geschriebene Sachen zu lesen? [...]» B.b.7: «Was müssen die Kinder in Serie vom Anfang des Schulgehens bis zum Ende auswendig lernen? [...]» B.b.17: «Was sind es für Sachen, die man die Kinder schreiben, oder abschreiben lässt?»

6 Die im Folgenden analysierten Bücher werden nur je vier Mal erwähnt. Für die hier verfolgte Frage ist die Verwendungshäufigkeit aber nicht relevant. Es ist aber anzunehmen, dass diese beiden Lehrmittel eher in den städtischen Schulen Verwendung fanden.

7 In der Folge wird, wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, auf diese Ausgabe Bezug genommen.

8 Vgl. Katalog der Stadt- und Universitätsbibliothek in Bern.

9 Die entsprechende Ausgabe befindet sich in der Bibliothek des Institutes für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum.

10 Dies erinnert sehr stark an den Katechismus, obwohl sich beide Verfasser in den Vorreden explizit vom Katechismus distanzieren.

11 Ausgabe letzter Hand.

12 Die Zürcher Abbildung zeigt ein naturalistisches Pferd – ein Unterschied zum Leipziger-Kupfer von 1731, in dem ein sagenumwobenes Einhorn dargestellt ist.

13 Dies ist analog zur eingehenden Auseinandersetzung mit dem schriftlichen Text.

Literatur

Reents, Christine: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ... Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984.

Esther Berner und Felix Bürchler sind wissenschaftliche MitarbeiterInnen, Martin Gehrig studentischer Mitarbeiter am Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Beckenhofstr. 33, CH-8021 Zürich. felix.buerchler@phzh.ch

Elisabeth Stuck

Literarischer Kanon an Hochschulen: Lektüre-Empfehlungen im Literaturstudium

Die Studie «Kanon und Literaturstudium»[1] befasst sich mit theoretischen, historischen und empirischen Grundlagen von Lektüre-Empfehlungen an Hochschulen. Folgende Schwerpunkte werden behandelt:

- Die Besonderheiten von Kanonisierungsprozessen an Bildungsinstitutionen werden herausgearbeitet und verglichen mit anderen Kanon-Bildungen in der Öffentlichkeit. Als Ausgangspunkt wird ein *theoriebasiertes Modell des Lektürekanons* entwickelt, das institutionsgeschichtliche, wertungstheoretische und Aspekte kollektiver Entscheidungsprozesses berücksichtigt.
- *Historische Aspekte* des Lektürekanons, insbesondere aus den Anfängen der Fachgeschichte von universitären Philologien stehen im Zentrum des zweiten Teils. Exemplarisch wird unter anderem *der erste akademische Lektürekanon*, der 1805 in Bern von Carl Jahn publizierte «Leitfaden», untersucht und innerhalb der Wissenschafts- und Institutionsgeschichte situiert.

Der dritte Teil betrachtet *Lektürelisten als Textsorte*, arbeitet das didaktische Potenzial dieser Textsorte heraus und vergleicht dieses mit der Struktur von aktuellen Lektürelisten.

Die Arbeit enthält zwei empirische Studien: (1) Auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen wurde eine schriftliche *Befragung von 113 aktuell lehrenden Hochschulgermanisten* in der Schweiz, Deutschland und Österreich durchgeführt. Diese Befragung brachte einerseits Informationen, wie universitäre Institute mit Lektüre-Empfehlungen umgehen, anderseits wurden daraus auch Angaben über Argumentationsfiguren und Bewertungen von Kanonfragen durch die Lehrenden gewonnen. (2) Als zweite empirische Studie wurde ein *Prüfungskanon* untersucht, indem 531 Prüfungsaufgaben aus einem Zeitraum von 10 Jahren von literaturwissenschaftlichen Staatsexamina in Bayern analysiert wurden. Beide empirischen Studien befassen sich mit bisher in der Kanonforschung wenig beachteten Gebieten: Sowohl über den Umgang von Hochschuldozierenden mit Problemen des Kanons als auch über die Kanonizität von Prüfungsaufgaben war bisher kaum etwas Wissenschaftliches bekannt gewesen.

Die wichtigsten Ergebnisse

Das Hochkanonische steht im Vordergrund

In den theoretischen Überlegungen zu den Funktionen eines Lektürekanons wird die *programmatische Doppelfunktion* aufgezeigt: Lektüre-Empfehlungen können eine *repräsentative* oder eine *postulative* Funktion übernehmen. Bei der repräsentativen Funktion wird bereits Hochkanonisches empfohlen; eine postulative Funktion hingegen haben Empfehlungen, die unbekanntere Literatur sowie Elemente aus ‹Gegenkanones› zur Lektüre anregen.

Die Untersuchung von universitären Lektürelisten hat ergeben, dass die *repräsentative programmatische Ausrichtung im Vordergrund* steht: Empfohlen wird mit Vorliebe Hochkanonisches. Aus den konkreten Ergebnissen geht das klar hervor: Die Erhebung des Autorenkanons in Prüfung und Lehre ergab eine überwältigende Spitzenposition für Goethe, und eine starke Präsenz von Autoren des Poetischen Realismus und der Klassischen Moderne. Der Befund, dass die repräsentative programmatische Ausrichtung beim universitären Lektürekanon in den Vordergrund gerückt wird, steht im Gegensatz zu allen kulturpessimistischen Klagen in der Öffentlichkeit, die Behandlung der deutschen Klassiker würden an den Bildungsinstitutionen vernachlässigt: Für die Universitäten zumindest bieten die Ergebnisse der vorliegenden Studie keine Belege für eine solche Tendenz.

Das einzelne Institut soll entscheiden

Die Mehrheit der befragten Lehrenden befürwortet ein Verfahren, bei dem das einzelne universitäre Institut Entscheidungen über Kanon-Fragen trifft. So sind z.B. 73% der Befragten dagegen, als Lektüreliste die im Buchhandel erhältlichen Empfehlungen heranzuziehen und 58% der Lehrenden lehnen das Vorgehen ab, bei der Bildung einer Lektüreliste mit einem Institut einer andern Hochschule zusammenzuarbeiten. Trotz vielen Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Lektürelisten, bei denen hochkanonische Werke im Vordergrund stehen, wird eine ‹Kanon-Hoheit› für das einzelne Institut, z.T. auch für den einzelnen Lehrenden beansprucht.

Differenzen zwischen postuliertem und praktiziertem Kanon

Aus dem Vergleich des institutionellen Status quo mit den postulierten Funktionen, die derzeit Lehrende einem Lektürekanon zuweisen, geht als ein Hauptbefund dieser Studie hervor, dass die Postulate der Lehrenden in zentralen Punkten nicht mit der heutigen Praxis übereinstimmen. So ist zum Beispiel

die Bereitschaft der Lehrenden, den Studierenden eine explizite Formulierung der Lektüre-Erwartungen in Form einer Lektüreliste zur Verfügung zu stellen, relativ hoch; in der institutionellen Praxis dagegen ist diese Bereitschaft deutlich tiefer. Bestätigt wird mit diesem Ergebnis die Arbeitshypothese, dass sich bei den Lehrenden ein *pragmatischer Umgang* mit Lektüre-Empfehlungen an Bildungsinstitutionen durchzusetzen beginnt. Zeichen dieses pragmatischen Zugriffs ist, dass der Streit nicht vor allem an der Grundsatzfrage entbrennt, ob eine explizite Empfehlung überhaupt abgegeben werden soll, sondern die Auseinandersetzung richtet sich vermehrt auf die Frage, mit *welchen Verfahren* Empfehlungen festgelegt werden können und *welche Funktionen* diesen zugewiesen werden sollen.

Lektürelisten als Empfehlung, nicht als Vorschrift

Eine mögliche Erklärung für diese Verschiebung zu einem pragmatischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen besteht darin, dass sich in der Literaturwissenschaft eine Veränderung des Normen-Bewusstseins abzeichnet, wie es in vielen westlichen Gesellschaften insgesamt eingesetzt hat. Das ‹Spiel› mit Normen, wie es über postmoderne Strömungen Verbreitung fand, mag dazu beigetragen haben, dass auch in der Literaturwissenschaft eine Differenzierung des Normen-Konzepts festzustellen ist. Gemäss den Ergebnissen der Befragung bevorzugt die Mehrzahl der Lehrenden für den Lektürekanon einen institutionellen Status, der einer *präferentiellen* Norm entspricht. *Präskriptive* Normen finden dagegen bei einer Minderheit der Lehrenden Akzeptanz für Prüfungen. Eine Ineinssetzung von ‹Kanon› und ‹Zensur› findet auf Grund der vorliegenden Ergebnisse für den Lektürekanon nicht statt, denn prohibitive Normen waren weder in der untersuchten institutionellen Praxis noch in den Stellungnahmen der Lehrenden auszumachen.

Pluralisierung des Kanon-Begriffs: Es gibt nicht nur *einen* Lektürekanon

Die Studie nimmt eine präzisierende *Binnendifferenzierung* für den Lektürekanon im Literaturstudium vor, die (1) den literarischen Kanon sowohl *in der Lehre* als auch denjenigen *in Prüfungen* untersucht und die (2) für den Lehr- und den Prüfungskanon jeweils die *praktizierte* und die *postulierte* Ebene unterscheidet. Die Untersuchung dieser Binnenausprägungen des universitären Lektürekanons hat einerseits Ergebnisse ans Licht gebracht, die die theoretischen Differenzierungen bestätigen. Aus der Analyse des postulierten Kanons für die Lehre geht beispielsweise als Befund hervor, dass Expansionspostulate viel häufiger vorkommen als Reduktionspostulate, d.h. die Lehrenden äussern sich bevorzugt über literarische Gegenstände, die sie in eine Lektüreliste aufnehmen möchten, sind hingegen zurückhaltender, wenn es um Streichungen geht.

Anderseits ergaben sich auch unerwartete Befunde wie z.B. Diskrepanzen zwischen postuliertem Lehrkanon und praktiziertem Prüfungskanon. Das untersuchte Korpus von Prüfungsaufgaben weist beispielsweise beim *Werkkanon* eine Epochenverteilung auf, die einem *kurzen Abschnitt der deutschen Literaturgeschichte* entspricht.

Auf Grund dieser Ergebnisse, die empirisch einen Unterschied zwischen den verschiedenen Binnenausprägungen des Lektürekanons nachweisen, ist es also angezeigt, eine bereichsspezifische Differenzierung vorzunehmen.

Eine Kanon-Forschung, die ausgeht von der Pluralisierung des Kanon-Begriffs – was sich in derzeit erfolgenden terminologischen Präzisierung in zahlreiche gruppen- und institutionsspezifische Spezial-Kanones manifestiert –, hat auch den Auftrag, vermehrt die *Relationen zwischen diesen Spezial-Kanones* in den jeweiligen kulturellen Kontexten zu untersuchen. Einige Befunde zur Präzisierung der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kanones gehen aus dieser Studie hervor wie z.B. aus der historischen Rekonstruktion der Relation zwischen schulischem und universitärem Lektürekanon. Die Relation zwischen verschiedenen Kanones erfasst auch der Befund, dass es zur Zeit eine beträchtliche *Differenz* gibt *zwischen dem programmatischen Anspruch von universitären Lektürekanones und demjenigen von Kanon-Bildungen in einer breiteren Öffentlichkeit*. Diese enthalten mehr Weltliteratur und mehr Gegenwartsliteratur als die universitären Lektüre-Empfehlungen.

Die relevanten Auswahlkriterien konnten lokalisiert werden

Für diese Studie wurden, aufbauend auf der von Renate von Heydebrand und Simone Winko vorgelegten Theorie literarischer Wertung, ausgewählte Kriterien entwickelt. Diese Operationalisierungen erwiesen sich als nützliche Grundlage für die empirische Überprüfung der Frage, in welchen Bereichen ein Argumentationsdissens besteht, d.h. auf welchen Wertungs-Dimensionen die Lehrenden zu unterschiedlichen Beurteilungen kommen. Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass Dissens in Kanon-Fragen mit Hilfe dieser Kriterien lokalisiert werden konnte.

Die empirische Untersuchung der Auswahldimensionen ergab, dass die *wirkungsgeschichtliche Dimension*, die in dieser Studie am Beispiel der Beurteilung der weltliterarischen Bedeutung eines Objekts überprüft wird, ein oft herangezogenes und stark wirksames Auswahlkriterium ist: Die unterschiedliche Beurteilung der weltliterarischen Bedeutung eines Gegenstands ist eine häufige Ursache für Dissens. Entscheidungsgrundlagen wie z.B. genaues Wissen zur Übersetzungs- und Rezeptionsgeschichte eines deutschsprachigen Werks in einem andern Kulturraum stehen in vielen Fällen jedoch nicht zur Verfügung. Die *Intensivierung der komparatistischen Kanon-Forschung*, die solche Zusammenhänge aufarbeitet, wäre für einen sachbezogenen Umgang mit strittigen Kanon-Fragen hilfreich.

An weiteren konkreten Fällen aus der Befragung wurde deutlich, dass der *relationale* Wert der literaturgeschichtlichen *Innovation* ein weiteres gewichtiges Auswahlkriterium ist. Auf der relationalen Dimension erwiesen sich alle drei untersuchten Kriterien (literaturgeschichtliche Innovation, Exemplarität für eine Gattung und Repräsentativität für die Epoche) als relevant für die Auswahlentscheidung. Auch die beiden *inhaltlichen* Kriterien (sozialhistorische Relevanz und Lebensbedeutsamkeit von Themen/ Motiven) spielten für den Entscheid, ob ein Gegenstand in einen Lektürekanon integriert werden soll, eine Rolle.

Das didaktische Potential der Textsorte ‹Lektüreliste› wird wenig ausgeschöpft

Der in dieser Studie gewählte methodische Zugriff, *Lektürelisten als Textsorte zu bestimmen*, erwies sich als fruchtbare Grundlage für die Analyse von derzeit und früher verwendeten Empfehlungslisten. Aus der theoretischen Systematisierung der Textsorte ‹Lektüreliste› *ging hervor, dass diese Textsorte eine breite Palette von Strukturen* aufweist.

Die Möglichkeit zu einer variationsreichen Listen-Gestaltung wird jedoch in bestehenden universitären Lektürelisten selten ausgeschöpft. Wenn innerhalb gestufter Studiengänge ausformulierte Lektürelisten eingeführt werden, bietet sich bei der Abstimmung der Lektürelisten auf ein spezifisches Studienprofil die Gelegenheit, Strukturen der Textsorte ‹Lektüreliste› zu nutzen, die einem flexiblen Kanon-Konzept entgegenkommen.

Innerhalb der Literaturdidaktik an Hochschulen ist der Variantenreichtum der Textsorte ‹Lektüreliste› relevant für die berufliche Praxis der Studierenden: Lehramtstudierende, die in ihrer späteren Unterrichtstätigkeit über verschiedene didaktische Verfahren verfügen sollten, wie das Auswählen und Beurteilen von Literatur in den Unterricht integriert werden kann, sollten in ihrem literaturdidaktischen Studium Einblick erhalten in die verschiedenen Ausprägungen der Textsorte ‹Lektüreliste›. Einige Typen sind auch für kleinere Unterrichtsmodule geeignet. Gerade in der Schule ist der Einsatz von Lektürelisten nicht auf präskriptive Vorgaben für grosse Abschluss-Examina beschränkt. Im schulischen Literaturunterricht können Lektürelisten mit gewissen Merkmalen wie beispielsweise einer Gültigkeitsbeschränkung oder Listen mit statistischer Gliederung eine didaktische Funktion übernehmen, wobei eine Lektüreliste nicht immer der Ausgangspunkt für die Lektüre bleiben muss, sondern auch als ein Neben- bzw. Zwischenprodukt aus einer Unterrichtseinheit hervorgehen kann.

Perspektiven für die Kanonforschung

Die in dieser Studie vertretene multidimensionale Konzeptualisierung von Kanonisierungsprozessen spiegelt sich auch in einem *multidimensionalen methodischen Zugriff,* mit dem systematische, historische und empirische Aspekte von Lektüre-Erwartungen an Bildungsinstitutionen herausgearbeitet werden konnten. Aus der Analyse der Zusammenhänge zwischen historischen und systematischen Aspekten konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden: So ging zum Beispiel aus der Untersuchung von Jahns «Leitfaden», einer akademischen Lektüreliste aus der Frühzeit der Fachgeschichte, hervor, dass *Zusammenhänge bestehen zwischen den institutionsgeschichtlichen Voraussetzungen* – wie z.B. der Etablierung eines Faches an einer Bildungsinstitution – *und den inhaltlichen Schwerpunkten sowie der Wirksamkeit eines Lektürekanons*.

Methodologisch versteht sich diese Studie als ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Methoden für die Kanon-Forschung. Damit die für diese Studie anvisierte Beschreibung von im universitären Kontext zum Zuge kommenden Auswahl- und Wertungsdimensionen realisiert werden konnte, wurde methodisch ein Verfahren konzipiert, das - über die Textanalyse des materialen Kanons in Lektürelisten hinausführend - eine Grundlage bietet, (1) die *Argumentationsfiguren* herauszukristallisieren, die zur Begründung eines Lektürekanons herangezogen werden, und (2) den *Geltungsmodus* zu erfassen, den Lektüre-Empfehlungen in der institutionellen Praxis aufweisen.

1 Elisabeth Stuck: Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum

akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen. Paderborn: mentis Verlag [Druck in Vorbereitung]. Die von der Philosophischen Fakultät Freiburg als Habilitationsschrift angenommene Arbeit wurde als Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert.

PD Dr. Elisabeth Stuck, Universität Freiburg, Germanistische Literaturwissenschaft, CH-1700 Freiburg.
elisabeth.stuck@unifr.ch

Andrea Bertschi-Kaufmann

Lese- und Schreibentwicklungen im Medienverbund

Erfahrungen und Ergebnisse aus den Forschungsfolgeprojekten «Literalität im medialen Umfeld» und «Lernen im Kontext neuer Medien»[1]

Dass die neuen Medien ihren Beitrag zur Sprachförderung und insbesondere zur Leseförderung leisten können, ist mittlerweile bekannt. Auf den vermuteten Zusammenhang von Leseleistung und einer gezielten Computernutzung haben nicht zuletzt auch Befunde aus PISA 2000 aufmerksam gemacht. Souveräne Leserinnen und Leser haben – dies zeigt sich zum Beispiel in den Ergebnissen für die Schweiz – meist auch einen eigenständigen Zugang zu Multimedia als Informations- und Lernwerkzeuge gefunden. Umgekehrt – dies zeigen unsere eigenen Untersuchungen – sind mit attraktiven Angeboten am Bildschirm und mit Hörmedien insbesondere jene Kinder und Jugendlichen fürs Lesen und Schreiben zu gewinnen, die auf eine vorwiegend auf das Buch konzentrierte Leseförderung verhalten und widerständig reagieren.

Im Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien» wurden über drei Jahre 300 Kinder und Jugendliche im Umgang mit Buch, interactive book und Internet beobachtet: Der Beitrag nennt ausgewählte Ergebnisse, gibt Einblick in ein Fallbeispiel und schlägt als Konsequenz der Befunde und Beobachtungen schliesslich konkrete Massnahmen für die Lese- und Schreibförderung vor.

1. Leseerfahrung und ihre Voraussetzungen (Diskussion)

Ich lese eigentlich fast immer gerne, weil dann so viele Ideen in meinem Kopf sind, schreibt Thomas im 3. Schuljahr. *Wenn ich schreibe, kommt mir mehr in den Sinn*, stellt die Viertklässlerin Jenny fest, während sie einen eigenen Text verfasst. Und schliesslich Tobias im fünften Schuljahr: *Dass wir auch CD-Rom haben, finde ich gut. Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen. Es wird einem nicht so schnell langweilig*. Die drei Kinderzitate stammen aus Lesetagebüchern, sie machen auf die kognitiven Prozesse aufmerksam, welche im Vorgang des Lesens und im unmittelbaren Anschluss daran ablaufen: beim Verweben des eben neu Erfahrenen mit dem bereits angesammelten Repertoire, während der Reproduktion beim eigenen Schreiben. Nehmen Kinder die Einfälle, die in Texten enthalten sind, auf, sammeln diese und bereichern damit ihre Denk- und Vorstellungswelt oder lassen sie sich vom Gelesenen dazu anregen, eigene Vorstellungen und Gedanken zu entwickeln? Und wie wirken sich die verschiedenen neuen Medienangebote auf das Lese- und Schreibverhalten der Heranwachsenden aus? Welche Wechselwirkungen zeigen sich zum einen zwischen Buch- und Bildschirmlektüren in den aktuellen Medienumgebungen und zum anderen zwischen der Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen und ihrer Bereitschaft zum eigenen Schreiben? Dies waren Ausgangsfragen, auf welche wir in der Langzeitstudie mit der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen Antworten suchten.

Von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen und ihrer möglichst wirksamen Förderung ist in der Folge von PISA 2000 häufig die Rede. Eingefordert werden hier zum einen eine deutlichere Zielorientierung für das Schriftlernen im schulischen Unterricht und verstärkt auch ausserschulische Massnahmen, zum anderen die erhöhte Aufmerksamkeit für Schwächen und Defizite der Kinder und Jugendlichen und schliesslich – im engen Zusammenhang damit – eine verbesserte Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Eine wirksame Förderung von literalen Kompetenzen ist mit kognitiven Trainingsprogrammen und Leistungsmessungen allein nicht zu erreichen, sie muss sich vielmehr an einem reichhaltigen Lesekompetenzmodell orientieren – darauf hat u.a. Bettina Hurrelmann deutlich aufmerksam gemacht (Hurrelmann 2002). Eine weitere Herausforderung stellen in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Medieninteressen und die differenten Leseweisen von Mädchen und Jungen dar (Garbe 2003).

Die Desiderate treffen Bibliotheken, Schulen und insbesondere die Sprachdidaktik in ihrem Kern, sie weisen zugleich aber auch über die traditionellen Felder der Lese- und Schreibförderung hinaus. Der Umgang mit dem Lernmedium Computer, seine reflektierte Anwendung kommen als weitere, vielfach mit Sprachlernen verbundene Aufgaben hinzu. Bereits haben verschiedene Studien (u.a. Schreier/Groeben 2001; Ennemoser et al. 2002) auf Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung von Kindern und ihrer Sprach- und Leseentwicklung aufmerksam gemacht, Bezüge zwischen der «Reading literacy»

und der «Media literacy» sind zudem auch für die Erwachsenen ausgewiesen (Christmann et al. 1999). Eine polarisierende Einordnung von Zielen der Leseförderung und solchen der Medienbildung wäre also vollkommen falsch, im Gegenteil: Die Dechiffrierung von Buchstabenschrift ist gerade für die Nutzung digitaler Medien eine wesentliche Voraussetzung (Rosebrock / Zitzelsberger 2002). Und umgekehrt ermöglichen die Präsentationen am Bildschirm – im Internet oder auf der CD-ROM – vielen Lernenden gerade jenen Zugang zu den Schriftwelten, der in der Folge auch für den Umgang mit den gedruckten Texten motivierend und hilfreich ist (Bertschi-Kaufmann 2003). Die veränderten Schriftwelten, angereichert oder zumindest ausgeweitet durch die multimedialen Angebote, bilden also wichtige Grundvoraussetzungen für literale Prozesse. Sie setzen bei den Kindern und Jugendlichen Sprach- und Explorationsleistungen in Gang, die weit über das eigentliche Schriftlernen hinausgehen.

2. Medienumgebungen und ihre Effekte für die Lese- und Schreibentwicklungen (Befunde)

Den Rahmen für unsere Untersuchung boten deshalb multimediale Anlagen, die in verschiedenen Schulen eingerichtet worden waren. Sie ermöglichten den freien Zugang zu einer Vielzahl gedruckter Bücher, zu Computern im Klassenzimmer mit einer Auswahl an interactive books auf CD-ROM und Internetanschluss. Mit solchen Einrichtungen ist jene Medienumgebung geschaffen, in der viele Kinder und Jugendliche auch ausserhalb der Schule aufwachsen. Die Lernumgebungen wurden denn auch bewusst so eingerichtet, dass den Kindern und den Jugendlichen ein grösstmöglicher Spielraum für die Gestaltung ihrer Lese- und Schreibwege erhalten blieb: Ihre Buch- und Medienwahl trafen sie weitgehend nach eigenen Vorlieben, das Lesetempo wählten sie selber und sie bestimmten, von welchen Lektüren sie sich zum eigenen Schreiben anregen lassen wollten. Die Tagebuchtexte, in welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Leseerfahrungen kontinuierlich dokumentierten, gehörten denn auch zum Fundus unserer Beobachtungen.

Entwicklungen innerhalb einer derart offenen Lernanlage sind häufig überraschend, oft sprunghaft und sie verlaufen weitgehend unterschiedlich. Dennoch zeigen sich in der durch Buch und Computer angeregten Lesepraxis über die individuellen Entwicklungen hinaus auch übereinstimmende Ergebnisse. Es sind zum Teil deutliche Hinweise auf die Effekte, die eine anregende Schrift- und Medienumgebung auf die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern und Jugendlichen tatsächlich hat. Zu den besonders deutlichen Befunden gehört:

- dass die Geschlechterorientierung bei Kindern wie bei Jugendlichen nicht nur für die Lektüre- und Medienwahl, sondern auch für die Entwicklung der Schreibaktivität ausschlaggebend ist. Ein differenziertes Angebot, das Leseinteressen berücksichtigt und zugleich auch die noch unbekannten Buchinhalte zugänglich macht, ist deshalb eine wichtige Fördergrundlage. Notwendig ist sie insbesondere für jene Jungen, die sich mit dem Buchlesen u.a. deshalb schwer tun, weil sie es grundsätzlich als für sie unpassende, langweilige Tätigkeit einschätzen und in der Folge häufig als die «Sorgenkinder» der Leseförderung gelten;
- dass die geschlechtsspezifischen Differenzen im Lese- und Schreibverhalten in multimedialen Umgebungen aber weit geringer sind als in Anlagen, die den Zugang zur Schrift ausschliesslich über Printmedien zulassen. Bildschirmvermittelte Texte erweisen sich als stimulierend auch in Bezug auf Printlektüren, und dies vor allem für die Jungen;
- dass der Verlauf von Kompetenzentwicklungen nicht selten in Phasen zu beobachten ist, in welchen Kinder oder Jugendliche ihr Medienrepertoire sprunghaft erweitern, zum Beispiel dann, wenn sie nach längerer Zeit der Beschäftigung mit verhältnismässig einfachen CD-ROM-Lektüren anspruchsvolle Jugendbücher bewältigen und dazu eigene Texte verfassen, die man ihnen nach den bisherigen Beobachtungen nicht zugetraut hätte. Wirkungen der Lese- und Schreibförderung sind also oft nicht unmittelbar, sondern erst im Laufe längerer Phasen festzustellen, für die Beurteilung von Leistungen und Leistungsmöglichkeiten der Kinder und der Jugendlichen sind deshalb solche Verfahren sinnvoll, die eine kontinuierliche Beobachtung über längere Zeit zulassen;
- dass die Schreiberinnen und Schreiber auf Print- und Bildschirmlektüren mit je unterschiedlichen Textstrukturen reagieren. Das interactive book, das Geschichtenelemente vorgibt und zur Konstruktion eines Erzählverlaufs auffordert, verschafft Zugang zu narrativen Gestaltungen. Bei der Beschäftigung mit multimedialen Versionen von literarischen Texten erwerben Kinder eine «Geschichtengrammatik», die – über den Bildschirm hinaus – auch für die Rezeption von gedruckten, linear erzählenden Büchern hilfreich ist. Im Zusammenhang mit der Lektüre von interactive books zum Beispiel fallen zudem neue narrative Muster auf (vgl. dazu Bertschi-Kaufmann/ Tresch 2003). Interaktive Lektüren können also

Schreibprozesse durchaus anregen. Anspruchsvolle und kohärent aufgebaute Texte gelingen den meisten Kindern und Jugendlichen allerdings erst nach der Lektüre von längeren erzählenden Texten, mithin nach Buchlektüren;

– dass die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern und Jugendlichen teilweise gegenläufig sind (hohe Leseaktivität bei niedriger Schreibaktivität und umgekehrt) und dass Lektüren das eigene Schreiben in unterschiedlichem Mass stimulieren. Die häufig geäusserte Annahme, dass jene, die viel lesen, durchwegs auch aktiv und souverän schreiben, bestätigt sich also nicht generell. Es sind vor allem zwei Typen von Nutzungsmustern zu beobachten: das schnelle Eintauchen in Buch- oder Mediengenres, die einem vertraut sind und von denen Titel um Titel aufgenommen, «verschlungen» und teilweise auch überfliegend gelesen werden können und (deutlich zu beobachten bei Leserinnen und Lesern von Serienliteratur) – im deutlichen Gegensatz dazu – das auf Details konzentrierte Lesen, wobei sich Kinder und Jugendliche zum Teil bewusst viel Zeit lassen und das sie u.a. auch dadurch entschleunigen, dass sie Gelesenes in eigenen längeren Texten verarbeiten;
– dass die allermeisten Kinder und viele Jugendliche die «phantastische Erzählung» bevorzugen und dass sie als Reaktion auf längere fiktionale Lektüre ihrerseits mit extensiven narrativen Texten reagieren. Darin zeigt sich – bei gedruckten ebenso wie bei elektronischen Büchern – wohl in erster Linie das Bedürfnis der Kinder nach der auf Anhieb erkennbaren literarischen Fiktion. Genau diese Lesemotivation – das Unmögliche, das Herbeigedachte und Herbeigewünschte vorstellbar zu machen – ist bisher aber in der schulischen Leseförderung eher vernachlässigt worden. Viele Lehrerinnen und Lehrer verbinden mit dem Literaturunterricht die Aufgabe, sich mit der gesellschaftlichen Realität kritisch auseinander zu setzen, sie suchen für Klassenlektüren zum Beispiel ein «Buch zum Thema». Angesichts der Fülle der Aufgaben, welche die Schule zu bewältigen hat, ist das durchaus verständlich. Wenn aber Leseförderung laufend mit sozial-aufklärerischen Zielen verquickt wird, finden Leselust und Leseinteressen kaum Platz. Genau sie sind aber unverzichtbar für den Aufbau einer stabilen Lektürepraxis;
– dass die grossen Unterschiede zwischen den Lese- und Schreibpensen der Geschlechter auch im Zusammenhang mit der Schulklassenzugehörigkeit stehen. Hier fallen sowohl die differierenden Ergebnisse innerhalb der einzelnen Klassen, als auch die signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen auf. Die unterschiedlichen Dynamiken, mit welchen die Lese- und Schreibpraxis von Kindern und Jugendlichen atmosphärisch angeregt und intensiviert oder eher blockiert wird, ergeben sich teilweise «zufällig» mit der sozialen Zusammensetzung in den Schulklassen und Gruppen, mit den dominanten Wirkungen einzelner tonangebender Kinder. Die Beobachtung zeigt aber auch, dass die kontinuierliche Anregung durch Lehrerinnen und Lehrer, die Aufmerksamkeit, welche auf die Lese- und Schreibtätigkeiten gelenkt wird und das Ambiente, in welches die literale Praxis eingebettet ist, grosse Wirkung haben – auch für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen;
– dass die Förderung in Schulen und Bibliotheken vor allem dann wirksam wird, wenn Eltern nicht kontrollierend, sondern interessiert nachfragend an den Lese- und Schreiberfahrungen ihrer Kinder teilnehmen und wenn umgekehrt die Schule Lektüren, welche Kinder und Jugendliche von zuhause mitbringen, auch zulässt. Eine so genannte «Passung» gelingt also dann, wenn Brücken zwischen den schulischen, den familiären und den Freizeitwelten der Kinder und Jugendlichen gebaut werden.

Wie Lesewege zwischen Buch und Computer, zwischen Lektüren und ihren Reproduktionen beim eigenen Schreiben konkret verlaufen, lässt sich mit dem Einblick in die Tagebuchfolgen der einzelnen Kinder und Jugendlichen nachvollziehen:

3. Lernumgebungen für das Lesen und Schreiben gestalten (Empfehlungen)

Welche Konsequenzen lassen sich aus solchen Beobachtungen für die Lese- und Schreibförderung ziehen? Hier werden erst einmal solche Massnahmen vorgeschlagen, die sich in der Praxis von Lehrerinnen und Lehrern, in den von ihnen eingerichteten Lernumgebungen bewährt haben:

1. Den Schulraum als Lesewelt einrichten

Kinder und Jugendliche sollten in einer Umgebung aufwachsen und lernen können, in denen eine Auswahl unterschiedlichster Lesestoffe zur freien Verfügung steht: Kinderbuchklassiker und Neuerscheinungen, teils «einfache» Literatur mit grossen Schrifttypen, Flattersatz und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle sperrige Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen. Zudem sollen die Kinder ihre Klassenzimmerbibliothek auch selber er-

gänzen können mit Titeln, ihrem Lesegeschmack entsprechen und die möglicherweise nicht den Ansprüchen literarischer Qualität genügen. Serienliteratur und andere triviale Bücher sollten wir zulassen und in bestimmter Hinsicht auch schätzen: sie tragen wesentlich bei zur Leseförderung, weil sich viele Heranwachsende eben genau mit jener einfachen Literatur das Lesen erst einmal angewöhnen und dann allmählich auch zu komplexeren Texten finden.

Kinder und Jugendliche brauchen vor allem auch Lesezeit: unverplante Schulstunden, in denen einfach «nur» Lesen angesagt ist, dazu die Anregungen und Begleitung durch Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die selbst gewählten Lektüren der Kinder interessieren – selbst wenn diese nicht ihrem eigenen Lesegeschmack entsprechen – und die hilfreiche Lesetipps erteilen können, also selber belesen sind und auch neue Kinder- und Jugendbücher und -medien kennen.

2. Comics und andere Unterhaltungsliteratur zulassen

Nicht wenige Kinder und Jugendliche – vor allem Jungen – finden den Einsteig ins anspruchsvolle Lesen über die Comics. Hier werden Handlungen von Bild zu Bild linear erzählt. Das Verstehen und Geniessen der Text-Bild-Kombinationen im Comic baut auf ganz spezifischen Lesegewohnheiten auf: auf der geübten bildlichen Wahrnehmung und auf einem schnellen Erfassen der vorgegebenen Leserichtung. Nicht immer führen die Blasen von links nach rechts und von oben nach unten, die Abfolge der Textteile muss jedes mal überprüft und zum Teil neu entdeckt werden. Eine flüchtige, unkonzentrierte Lesehaltung ist für Comiclektüren also gerade nicht geeignet, im Gegenteil: Comicleserinnen und -leser leisten viel in den Bereichen des Kombinierens und Konstruierens. Sie werden auf diese Weise mit Geschichten und ihren Strukturen vertraut und dank diesem Geschichtenwissen fällt später auch die Buchlektüre leichter. Comics sind für die einen also ein wichtiges Übergangsmedium, für andere sind sie gelegentliche Erholungslektüre. Diese beiden Funktionen müssen in einem anregenden Leseunterricht unbedingt Platz haben (s. oben).

3. Lesen mit Büchern und am Bildschirm anregen

Zur modernen Lese- und Schreibkultur gehören der Computer, das interactive book auf CD-ROM und das Internet selbstverständlich dazu. Vielen Kindern und Jugendlichen ermöglicht der Bildschirm einen einfacheren Zugang zur Schrift. Auf der CD-ROM sind Texte oft begleitet von erklärenden Bildern und von Ton: vorlesende Stimmen können mit der Maus aktiviert werden, Bilder und Videoelemente erklären den Text. Die Figuren werden direkt sichtbar, die Elemente der Geschichten können leichter vergegenwärtigt werden. Interessante Multimediaversionen führen die Lesenden als Mitspielende unmittelbar in das Geschehen mit ein. Sie führen auf ihre Weise an Schrift heran und sie fördern die Leseinteressen auch über die Beschäftigung am Bildschirm hinaus. Die Faszination am interaktiven literarischen Spiel beobachten wir vor allem bei den Jungen; sie finden dank Multimedia leichter zum Buch. Zur Einrichtung einer anregenden Leseumgebung im Klassenzmmer gehört deshalb selbstverständlich auch eine Auswahl elektronischer Bücher: Multimedia-Versionen, die auf literarische Stoffe Bezug nehmen und damit die Übergänge zum gedruckten Buch erleichtern, wie *Pettersson und Findus, Geschichten vom Sams, Zilly, Ronja Räubertochter* u.a.

4. Phantastische Literatur anbieten

Die meisten Kinder und viele Jugendliche erfahren die Faszination des Buchlesens mit dem phantastischen Buch. Darin zeigt sich wohl in erster Linie das Bedürfnis nach einer auf Anhieb erkennbaren literarischen Fiktion, nach einer Geschichte, die anders verläuft als die Wirklichkeit. Die Anstrengung des Lesens empfinden die Heranwachsenden offensichtlich vor allem dann als lohnend, wenn sie Merkwürdiges und Wunderbares durchleben können: Gegenwelten zum alltäglich Erfahrbaren. Mit dem phantastischen Buch gelangen Kinder und viele Jugendliche an sonst unerreichbare Orte und sie erhalten Nährstoff für ihre eigene Phantasie. Dabei setzen sie sich – auf besondere Weise – auch mit Wirklichkeiten auseinander, mit jenen ihrer inneren Zustände, ihrer Wünsche und Vorstellungen. Vor allem aber werden sie zum Lesen und Weiterlesen verlockt. Der Boom, den «Harry Potter» ausgelöst hat, bestätigt genau jene Erfahrung, die Lehrerinnen und Lehrer in einem offenen Leseunterricht laufend machen: Wenn das Lektüreangebot attraktiv ist, dann lesen Kinder und Jugendliche mit Lust und innerer Beteiligung und sie halten auch bei umfangreichen Büchern durch.

5. Leselust und literarische Bildung – beides fördern

Leseförderung und literarische Bildung sind zweierlei Ziele des Deutschunterrichts; das eine schliesst das andere nicht aus. Während sich die Leseförderung darum bemüht, dass Kinder und Jugendliche überhaupt lesen und sich an die Lesetätigkeit gewöhnen, geht es bei der literarischen Bildung um die Begegnung mit kunstvollen Texten, mit einer ande-

ren Sprache, als wir vom alltäglichen Gebrauch gewohnt sind. Solche ästhetischen Erfahrungen sind wichtig. Auch sie können durchaus lustvoll sein, wenn spielerische Zugänge erlaubt sind, ein Erproben und Experimentieren am Text, an seiner Form, seinem Klang, ein Nachahmen und Nachbilden von den als «schön» empfundenen Stellen. Anspruchsvolle Texte, mit welchen sich die Heranwachsenden neben ihren freien Lektüren auch beschäftigen, sind nicht zum vornherein demotivierend, vor allem dann nicht, wenn eigenständige Entdeckungen möglich sind und zudem Hilfen erlaubt werden. Erleichternd ist zum Beispiel das Hörbuch, von dem man sich einen langen, vielleicht schwierigen Text vorlesen lassen kann und damit bereits ins Lesen eingeführt ist. Mediennutzung – hier mit dem audiobook über das Ohr – und Lesen sind also längst nicht in jedem Fall Konkurrenten, im Gegenteil!

6. Den Lese- und Schreibentwicklungen Zeit und Raum geben

Die fördernde Schule reagiert auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungen der Kinder, indem sie das Lesen und Schreiben als kontinuierliche Tätigkeiten kultiviert und indem sie dafür regelmässige Zeiten einplant. Ihre Wirkungen können nicht kurzfristig beurteilt werden, und die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Bibliothekarinnen und Bibliothekare lässt sich anhand punktueller Ergebnisse nicht einschätzen. Notwendig hingegen ist die Aufmerksamkeit und die Geduld für die verschiedenen Kinder und Jugendlichen: die Beobachtung ihrer Lese- und Schreibtätigkeiten. Was sie dabei jeweils gelernt haben, erkennen die Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie die vom einzelnen Kind zu den verschiedenen Zeiten erbrachten Leistungen in kleineren und in grösseren Abständen miteinander vergleichen.

Ein literarisches Leben im Klassenzimmer, das die Wahl zwischen Buch und Bildschirm offen lässt, Anregungen vermittelt und möglichst viel Lese- und Schreibzeit zur Verfügung stellt, ist allerdings – bei der Fülle von Lernzielen und Erziehungsaufgaben, welche die Schule insgesamt zu erfüllen hat – alles andere als selbstverständlich. Auf die Frage nach seinen Erfahrungen mit der offenen, multimedialen Lese- und Schreibförderung antwortet Simon mit einer längeren Tagebucheintragung. Sie zeigt, dass das interessengeleitete und bewegliche Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt mit der «typischen» Schule auch von den Kindern selber kaum zusammengebracht wird. Das aber lässt sich ändern.

Ich fand das Lesetagebuch sehr gut, schreibt Simon und meint damit wohl den gesamten Förderunterricht, den er seit längerer Zeit erlebt hat: das Freie Lesen, die freie Wahl der Bücher und Medien, das freie Schreiben zum Gelesenen und die Anregungen, die er von seinem Lehrer erhalten hat. *Am besten fand ich dass man (le) lesen konnte und damit die Shule schwänzte...*

1 Das Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien» ist im Rahmen des Nationalfonds-Schwerpunktprogramms «Zukunft Schweiz» durchgeführt worden.

Literatur

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Aufl. Aarau 2003 (Zentrum LESEN).

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Tresch Christine: «Cool, heute gingen wir wieder an den Computer!» Interactive books und ihre Effekte auf das Geschichtenverstehen und das Schreiben. In: Bettina Hurrelmann/Susanne Becker (Hg.): Kindermedien als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Erscheint im Herbst 2003.

Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. In: JuLit 2/2003, 14–29.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert et al.: Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten. In: Norbert Groeben (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm (10. Sonderheft IASL). Tübingen 1999, 175–189.

Ennemoser, Marco/Schiffer, Kathrin/Schneider, Wolfgang (2002): Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002, 236–247.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002.

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praixs. Basisartikel. In: praxis deutsch 176/2002, 6–18.

Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff der Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002, 148–159.

Schreier, Margrit/Groeben, Norbert (2001) Experiencing reality in virtual environements? In: Frindte, Wolfgang et al. (Hg.): Internet-based teaching and learning. Frankfurt/M., 2001, 348–352.

Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Zentrum LESEN, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Reithalle 20, CH-5000 Aarau, ist Leiterin des Zentrums Lesen, lehrt Fachdidaktik Deutsch, mit den Schwerpunkten Lesesozialisation und Literaturdidaktik.

Lesen im Medienzeitalter
La lecture à l'époque multimedia

Beat Suter

Anmerkungen zu Multimedia und Hypertext

Innerhalb der deutschsprachigen Netzliteraturszene sowie innerhalb der Theoretikerszene, die sich mit der digitalen Ästhetik des Phänomens beschäftigt, fixiert man sich mehr und mehr auf multimediale Werke. Dabei ist häufig nicht klar, was genau mit Multimedia gemeint ist: ein Nebeneinander verschiedener Medien, ein Medientransfer, Mixed Media, eine Transformation? Der inflationäre Gebrauch des Begriffs Multimedia ist zumindest überdeutliches Zeichen einer Verschiebung vom Textmedium hin zu vielen gleichwertigen Medien: Der Text ist nicht mehr unangefochtener Sinnträger, sondern reiht sich gleichrangig als ein Spielelement neben Ton, Bild und Animation ein. Sie alle sind gleichermassen in binären Daten darstellbar, also auf ein einheitliches Quellen-Konzept rückführbar. Dabei ist es häufig so, dass Multimedia unter dem Primat des Visuellen stehen. Das Bild gibt «den Ton» an, die andern Sinnträger ordnen sich mehr oder weniger unter. Der Text allerdings kämpft noch immer unermüdlich um die Führungsposition. Im Internet beherrschen noch immer die informativen Portale mit stark gegliederten kurzen Texten die Szene. Die Netzliteratur und die Netart kommen nicht ohne Texte und Sprache aus. Und im elektronischen Umfeld sind die Medientechniken oft wichtiger als ihre Sinnträger. Multimedia jedenfalls werden erst zu Multimedia durch eine Kombination diverser Kommunikations-, Informations-, Unterhaltungs- und Medientechniken, die ganz unterschiedlich kombiniert, vermischt und transformiert werden können.

Nicht zu verwechseln ist der Begriff Multimedia mit Hypermedia: Während Multimedia lediglich gemischte Bits darstellen, bieten Hypermedia zusätzlich Multilinearität für den Leser. Und wenn Intermedialität als Merkmal digitaler Literatur genannt wird, so ist damit ein konzeptuelles Miteinander verschiedener Elemente gemeint, also etwa eine konzeptuell-integrative Verbindung von Sprache, Bild und Musik. Im Kontext digitaler Literatur scheint der Multimedia-Begriff denn auch ungeeignet zur Beschreibung eines Genres. Er sollte wohl am ehesten zur Beschreibung einer Modalität gebraucht werden. Diese Ansicht nimmt eher eine Aussenseiterrolle in der Begriffsdiskussion zur digitalen Literatur ein, denn Multimedia im Sinne einer Anlehnung an Fotografie, Film und Kunst sind «in». Die Gefahr dieses Umstands liegt darin, dass die Lust an technischen Effekten überbordet und keine semantische Hinterfragung mehr stattfindet: Es muss auf jeden Fall eine multimediale Lösung her – oft untermauert von deskriptiven Begriffen wie «time-based media»[1] –, ganz gleich, ob damit eine adäquate Lösung gefunden werden kann oder ob dann am Ende einfach eine technische Ornamentalisierung des Banalen herausschaut. Letzteres begegnet uns immer öfter, so etwa in einer Reihe amerikanischer Designer-Gedichte, wie sie das Online-Magazin «Poems that go»[2] («Gedichte, die gehen können») veröffentlicht: zum Beispiel die Flash-Gedichte «Love in Death Valley»[3] von June Hayes und «Sky»[4] von Mitchell Kimbrough, die beide Ton und Animation lediglich zur Untermalung des Gedichttextes verwenden. Die seit drei Jahren bestehende New-Media-Poetry-Galerie von «Poems that go» liefert weitere solche Beispiele der Ornamentalisierung in Megan Sapnars «Car Wash» (2000)[5] und Nathaniel Lews «Hello Hell» (2002).[6] Gleichzeitig enthält die Galerie aber auch Werke, in denen die einzelnen Medien zu einem eher gelungenen multimedialen, wenn auch stark dokumentarfilmerisch orientierten Inhalt vernetzt werden wie etwa «Genius» (2001)[7] von Thomas Swiss und Skye Giordano. Interessanterweise ist in der Galerie auch das Projekt «Video Blog: VOG» (2002)[8] von Adrian Miles zu finden, das selbst ein kritischer Kommentar zu den zahlreichen Flash-Gedichten und -Kunstwerken ist, die in den letzten zwei, drei Jahren entstanden sind. Miles bezeichnet viele Flash-Kunstwerke als Browser-TV, die durchaus auch mit Video hergestellt werden könnten. Den «Video Blog» von Miles muss der Betrachter sich folglich im Video-Format Quicktime ansehen.

Gerade durch das grosse Spektakel, mit dem den multimedialen Effekten vielerorts begegnet wird, geraten auf der andern Seite Hypertext und Hyperlink mehr und mehr aus unserem Gesichtsfeld heraus, obwohl sie eine Basis schufen, mit denen die multimedialen Dichter und Künstler nun weiter ar-

beiten. Dabei sind wir eigentlich erst daran, uns allmählich auf den elektronischen Hypertext einzustellen. Die Hypertext-Ära ist noch längst nicht zu Ende. Lediglich eine Minderheit der Internet-User ist heute mit dem Konzept des Hypertexts wirklich vertraut. Verschiedene Usability-Studien zeigen ein deutliches Bild dieses Kompetenzmankos bei den sogenannten «gewöhnlichen Usern» von Webseiten. So die Studie von Zeix Ende 2001, welche das Wissen von Zürcher Surfern exemplarisch in Strasseninterviews untersuchte und dabei feststellen musste, dass 80 Prozent der Surfer ein ungenügendes Basis-Wissen aufweisen.[9]

Die meisten Menschen haben nicht gelernt, wie mit einem Hypertext umgegangen wird. Das gilt nicht etwa nur für gelegentliche Leser und Internet-Surfer, sondern auch für viele Autoren, Herausgeber und Produzenten von Webseiten.[10] Das zeigte sich auch überaus deutlich bei den «literatur.digital»-Wettbewerben 2001 und 2002.[11] Unter den zahlreichen Beiträgen fanden sich manche, die ihr neues Trägermedium lediglich wie ein Printmedium nutzten. Der Beitrag «Neben mir» des Autors Wolfgang Flür zeigt exemplarisch, wie das «unbekannte» Medium Internet falsch eingeschätzt werden kann. Der Text von Flür ist eher von literarischer Qualität, die medialen Erweiterungen aber nichts weiter als Staffage einiger weniger Geräusche und Bilder, die den guten Text teils kippen lassen. Glücklicherweise kommt der Autor selbst zum Schluss, dass sein Versuch in Netzliteratur nicht geglückt ist. Er wolle sich fortan denn auch wieder aufs traditionelle Schreiben und Publizieren konzentrieren.[12]

Leser wie Autoren müssen sich zuerst an die multilinearen Informationsbereiche gewöhnen. Und da hilft nichts anderes als sich Zeit nehmen und Erfahrungen sammeln im sich Zurechtfinden in grossen, vernetzten Textmengen, im Schreiben von Hypertexten und allenfalls im Zusammenstellen von nützlichen Webseiten, um eine Hypertext-Kompetenz zu erlangen. Davon ist die Mehrheit der Internet-User weit entfernt, dies meint auch der bekannte Web-Usability-Spezialist Jakob Nielsen. Er prognostiziert "das Schreiben von guten Hypertexten in grösserem Umfang, wenn das Web voll entwickelt ist und wenn Benutzerbedürfnisse befriedigt werden, anstatt dass sich Webnutzer von der Neuartigkeit des Mediums blenden lassen»[13] – dies dürfte in etwa fünf bis zehn Jahren soweit sein.

1 Sapnar, Megan: «Time Based Media on the Web.» In: Sapnar, Megan und Ankerson, Ingrid u.a : poems that go. Dito. 2002. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2002/poems.htm> (14.07.2003). « This issue's featured work, The Dazzle As Question by Claire Dinsmore, is a time-based poem which explores the struggle between the left and right brain inclinations of «an erstwhile 'old school' artist» encountering the digital realm.»
2 Sapnar, Megan und Ankerson, Ingrid u.a.: «poems that go.» Dito. 2000 - 2003. <http://www.poemsthatgo.com/index.htm> (14.07.2003).
3 June Hayes: Love in Death Valley. Poems that go. 2000. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/fall2000/deathvalley/launch.html> (14.07.2003).
4 Mitchell Kimbrough: Sky. Poems that go. 2002. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2002/sky/launch.htm> (14.07.2003).
5 Sapnar, Megan: «Car Wash». Poems that go. 2000. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2000/carwash/index.htm> (14.07.2003).
6 Lews, Nathaniel: «Hello Hell» (2002). <http://www.poemsthatgo.com/gallery/winter2002/HelloHell.swf> (08.09.2002).
7 Swiss, Thomas and Skye, Giordano: «Genius». Poems that go. 2001. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/summer2001/genius/> (14.07.2003).
8 Miles, Adrian: «Video Blog: VOG». Poems that go. 2002. <http://www.poemsthatgo.com/gallery/spring2002/adrianmiles/index.html> (14.07.2003).
9 Zeix: «Was wissen Zürcher übers Internet?» In: Zeix Homepage. (2001).<http://www.zeix.com/usability/reports.htm> (14.07.2003).
10 Dass manche Webdesigner und -publisher ebenfalls Mühe haben im Umgang mit der Präsentation und Nutzbarmachung der Informationen im Web durch Hypertext und sich oft durch technische Möglichkeiten zu Konstruktionen verleiten lassen, die dem User das schnelle Finden von Informationen erschweren, zeigen diverse Usability-Studien und -Artikel in Fachzeitschriften. So der Artikel von Gerhard Himmelein in c't oder der Beitrag des Autors dieses Aufsatzes in Marketing und Kommunikation:
Himmelein, Gerhard: Herzlich willkommen! Webseiten für Surfer und Suchmaschinen gleichermassen attraktiv machen. In: c't 15/2002, S.176–179.
Suter, Beat: «Wo die Freiheit ihre Grenzen findet.» Zum Thema Web-Usability. In: Marketing und Kommunikation, Nr. 1/2002, 30. Jahrgang. Zürich, Januar 2002. [Auch in: Update AG, Webwissen. 2002. <http://www.update.ch/webwissen/anwendungen/webusability.shtml> (14.07.2003).]
11 Simanowski, Roberto (Hg.): literatur.digital. Berlin: dtv 2002.
12 Das genaue Gegenteil ist an Jochen Metzgers Beitrag zu sehen, dessen Projekt von einer kompetenten Flash-Programmierung lebt. Leider vergibt Metzger seine Chancen mit recht ideenlosen linearen Geschichten, einer inadäquaten Navigation durch die Geschichten sowie einer vorgetäuschten Interaktivität.
13 Nielsen, Jakob: Designing Web Usability. München 2000, S.15.

Beat Suter, update AG – Kommunikationsagentur l update verlag GmbH – Verlag, Rämistrasse 7, CH-8001 Zürich. mailto:verlag@update.ch l mailto:besuter@update.ch

Heinz Moser

Die Sprache in den elektronischen Medien der deutschen Schweiz

Als Rolf Zinkernagel, Professor am Institut für experimentelle Immunologie der Universität Zürich, der Nobelpreis für Medizin verliehen wurde, berichtete das schweizerische Fernsehen DRS in der Tagesschau darüber. Im Interview mit dem Geehrten wird ganz

selbstverständlich Mundart gesprochen:

– Interviewer (zürichdeutsch): Wänn sie jetz d'Uufgaab hätted, ihrem achtjährige Göttibueb z'erchläre, wärum dass sie dä Nobälpriis übercho händ, was würded sie im da säge?
– Zinkernagel (baseldeutsch): Das daemols, also vor zwäiäzwanzig Johr bi däna arbetä in Auschtraliä…
– Nachrichtensprecher: Die beiden Forscher untersuchten in den siebziger Jahren, wie Mäuse sich gegen Virusangriffe verteidigen.
(zit nach: Siebenhaar 1996)

An dieser Passage aus der Tagesschau fällt mehreres auf: Generell ist die Sprachsituation in der deutschen Schweiz nach Sieber/Sitta durch eine «mediale Diglossie» gekennzeichnet: «Geschrieben wird Standardsprache, gesprochen wird Mundart, und dabei hat sich ein situations- und institutionsspezifischer Sprachgebrauch entwickelt» (Sieber/Sitta 1986, S. 29).

Nach dieser Regel müsste die Sprache der Tagesschau die Mundart sein, doch traditionell werden politische Nachrichten in Standard- oder Schriftsprache gesprochen. Doch wenn sich stärker mündliche Formate wie ein Interview in die Nachrichtensendung einschalten, ist – wie im Fall des Nobelpreisträgers – auch die Mundart möglich. Siebenhaar, der auf dieses Beispiel aufmerksam gemacht hat, will damit zeigen, dass Mundart nicht einfach die Sprachvariante einer Unterschicht darstellt, sondern dass damit durchaus auch komplexe Sachverhalte wie die Arbeit eines Nobelpreisträgers beschrieben werden können. Mundart ist im Übrigen auch nicht gleich Mundart, sondern gliedert sich wiederum in lokale Dialekte (hier: basel- und zürichdeutsch). Trotz mancher Schwierigkeiten im Einzelfall versteht man sich zwischen diesen Dialekten, da man heute gerade in den Medien viel häufiger als früher mit verschiedenen regionalen Dialektvarianten konfrontiert wird.

Während die traditionellen geschriebenen Medien Zeitung bzw. Zeitschrift bis heute der Schriftsprache verpflichtet sind (dies gilt auch für Boulevardzeitungen wie «Blick», «20 Minuten»), ist das Verhältnis von Standardsprache und Mundart in den neueren Medien komplexer. Für Fernsehen und Radio gilt: Formelle Formate der Nachrichtenvermittlung (Tagesschau, Durchsagen, Wetter) benutzen die Standardsprache, während informelle Formate wie Infotainment, Talkshows, Publikumsdiskussionen etc. die Mundart gebrauchen. Die «Arena», eine politische Diskussionssendung, die man von der Anlage her mit Sabine Christiansens Polit-Talk vergleichen könnte, findet in der Schweiz ganz selbstverständlich in Mundart statt. Diesem Muster entspricht auch der oben dargestellte Ausschnitt aus dem in die standardsprachliche Tagesschau eingebetteten Zinkernagel-Interview.

Man kann in diesem Zusammenhang auch feststellen, dass sich das Populäre und Lokale eher in Mundart ausdrückt. So werden die Nachrichtensendungen von «Tele Züri», die eher boulevardisierte Ereignisse aus dem Nahbereich umfassen, durchgängig in Mundart ausgestrahlt. Dagegen bedienen sich ästhetisch anspruchsvolle Sendungen (Literatur und Kunst) der Hochsprache. Der Literaturclub des schweizerischen Fernsehens ist z.B. klar auf die Standardsprache ausgerichtet – wobei noch dazu kommt, dass der Moderator Daniel Cohn-Bendit und seine Gäste häufig aus Deutschland stammen. Generell ist es so, dass überall, wo Personen aus Deutschland und Österreich im Fernsehen erscheinen, oder wo das Fernsehen DRS internationale Sendungen koproduziert, dann auch in den entsprechenden Sendungen Standardsprache gesprochen wird. «Wetten dass ...» von Thomas Gottschalk wird ebenso selbstverständlich in Standardsprache gesendet wie die Unterhaltungsshow des Schweizers Beni Thurnheer in Mundart.

Betrachtet man die Massenmedien im Vergleich, so fällt auf, dass insbesondere im Rundfunk in Mundart stark zugenommen hat. Dies hängt auch damit zusammen, dass dieses Medium immer stärker zu einem auf jüngere Generationen ausgerichteten Musikmedium geworden ist. Dies scheint mir ein weiteres wichtiges Kriterium für den Sprachgebrauch darzustellen: Jugendmedien und Sendungen, die sich stark auf Jugendliche ausrichten, bedienen sich dazu fast ausschliesslich der informelleren mundartlichen Ansprache.

Das beginnt bereits beim Markt der Kinderhörspiele- und Kinderliederkassetten, welche in der Schweiz zum grössten Teil von einheimischen mundartlichen Produkten bestritten wird. Dabei ist es oft auch so, dass standardsprachliche Literatur (Jim Knopf, Pippi Langstrumpf) zu Mundart-Hörspielen umgearbeitet wird. Traditionelle Produkte aus den 50er-Jahren wie Globi oder Papa Moll, die noch heute als «typisch schweizerisch» gelten, waren damals in der Buchform klar in Schriftsprache gehalten, die daraus entwickelten Kinderkassetten dagegen ebenso konsequent in Mundart.

Man kann in diesem Zusammenhang darauf verweisen, dass diese Entwicklung für das Vorschulalter zwingend sei, weil die Kinder in diesem Alter nur in Mundart sprechen und zu einem grossen Teil in der

Standardsprache noch sehr ungeübt sind. Das mag zu einem Teil zutreffen. Doch schauen die gleichen Kleinen schon eifrig Kinderprogramme im deutschen Fernsehen und verblüffen die Erwachsenen durch standardsprachliche Sätze, die im Tonfall viel geschliffener sind als die Schriftsprache der meisten Erwachsenen. Zudem könnte man auch damit argumentieren, dass mit der verstärkten Nutzung standardsprachlicher Produkte gleichzeitig Sprachförderung betreiben werden könnte. Jedenfalls besteht der Verdacht, dass sich hinter der scheinbaren Logik des Mundartgebrauchs bei Vorschulkindern gesellschaftliche Konventionen und Normen verbergen, die vor allem bei den Eltern und Erwachsenen vorherrschen, welche «geeignete» Produkte für ihre Kleinen auswählen.

Später ist die Mundart als informellere und emotionalere Sprache auch im Kinderfernsehen dominant – soweit nicht ausländische Serien und Sendungen übernommen werden. So hatten in den letzten Jahren mundartliche Sitcoms wie «Fascht e Familie» Konjunktur, die vor allem ein jugendliches Publikum ansprachen. Dass die Mundart als wesentliches Element eines eigenen (Jugend-)Programms gilt, zeigt der Fall der schweizerischen Ausgabe des Musiksenders VIVA, der ausschliesslich in Mundart moderiert wird. In einer Selbstdarstellung heisst es: «VIVA ist Musik-TV pur, ein audiovisueller Spiegel des Musikgeschmacks der jungen Deutschschweiz. Dabei ist VIVA weder in popkultureller Hinsicht noch in seiner Machart originär neu. Denn Popkultur fungiert längst als kommunikativer Universalcode, über den Lifestyle und kulturelle Identitäten transportiert werden, und auch Musikfernsehen an sich ist längst erfunden worden.

Der Programmanteil von Schweizer Interpreten auf dem Sender war von Anfang an relativ hoch. Das Programm wird in Schweizer Mundart moderiert. Die Info-Sendungen und Magazinformate sind auf deutschschweizer Personen zwischen 15 und 29 Jahren zugeschnitten» (www.viva-swizz.ch).

Offensichtlich ist für den «kommunikativen Universalcode» in der Schweiz emotional die kolloquiale Mundart das richtige Umfeld. Wo Lifestyle und kulturelle Identitäten für Jugendliche transportiert werden, scheint die Mundart als beziehungsstiftender Rahmen besser zu passen als die Standardsprache.

Dies wird auch besonders deutlich an den seit wenigen Jahren sich stark verbreitenden Formaten SMS und Chat, die ja eigentlich schriftliche Medien sind. Allerdings handelt es sich um kolloquiale Sprachformen mit einer sehr verkürzten und dem umgangssprachlichen Gespräch nahe kommenden sprachlichen Struktur. Aus diesem Grund wird hier auch nicht in Schriftsprache, sondern – was in der Schweiz absolut unüblich ist – vorwiegend in Mundart geschrieben. Die folgende Darstellung zeigt einen Ausschnitt aus einem Chat für Jugendliche bis 20 des schweizerischen Anbieters Bluewin:



Deutlich wird hier, dass in einer oft sprachlich verkürzten Form «gesprochen» (eigentlich: «geschrieben») wird. Freitag wird zu fri. (Fritig) abgekürzt, Sätze sind auf kurze Gesprächsfetzen reduziert, die durch weitere Chatteilnehmer unterbrochen werden:

«WoDkA_m_16: und eu allne..

WoDkA_m_16: und Fraue chattet

TrAnCeMaStErRuLeZ: gseht sich viellicht am fri.

WoDkA_m_16: Mit em asiakater. »

Die Aussage von «WoDkA_m_16», der sich gerade aus dem Chat verabschiedet, ist in drei Redebeiträge aufgeteilt – wobei noch ein weiterer Redebeitrag eines weiteren Chatters dazwischentritt. Wer diesen Text als Nicht-Teilnehmer am Chat zu verstehen sucht, hat erst einmal Mühe, die meist kurzen und meist auch verkürzten Redebeiträge zu verstehen. Den Teilnehmenden geht es nicht darum, alles umfassend zu verstehen. Sie sind selbst in einzelne Threads involviert, an denen sie sich beteiligen, während sie die übrigen Beiträge kaum zur Kenntnis nehmen. Von dieser stark mündlich geprägten Struktur her ist es nicht überraschend, dass bei den unter 20-jährigen die Standardsprache im Chat (wie auch bei den SMS) kaum eine Rolle spielt. Viel eher noch finden sich englische Ausdrücke wie cu (see you), ok, girls, p. (please).

Zieht man zum Vergleich einen Chat von über 50-jährigen heran, zeigt sich ein verändertes Bild:



Hier wird sehr viel häufiger noch in der Standardsprache gechattet – nach der üblichen Regel, dass der schriftliche Ausdruck in der Hochsprache erfolgt. Allerdings wird dies auch in dieser Generation zunehmend durch Teilnehmer durchbrochen, welche das mundartliche Muster des Chattens übernommen haben. Die Konvention der Standardsprache in der Schriftlichkeit wird durch das Format einer quasi mündlichen Gesprächskultur überlagert. So ergibt sich in diesem Chat-Text ein merkwürdiges Patchwork der Sprache, das zwischen mundartlichen Ausdrücken und Standardsprache oszilliert.

Insgesamt scheinen die neuen elektronischen Medien in der Schweiz die Mundart als Sprache der Medien noch verstärkt salonfähig zu machen. Die Mündlichkeit hat in Radio und Fernsehen einen festen Platz erhalten – gerade auch dort, wo Kinder und Jugendliche angesprochen werden. Mit Chat und SMS wird heute erstmals eine mündliche Schriftlichkeit in grossem Stil praktiziert – während diese früher auf eher kleine Kreise zur Mundartpflege oder auf eine spezialisierte Mundartliteratur beschränkt war. Allerdings heisst dies nicht, dass die Standardsprache tendenziell in Gefahr steht, ganz verdrängt zu werden. In einer Untersuchung des Marktforschungsinstituts DEMOscope wurde gefragt, ob man in den Schweizer Sendern eher mehr Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch sprechen solle. Dabei gibt es in der Auswertung sogar 32 Prozent, die mehr Hochdeutsch möchten (gegenüber 19 Prozent die für mehr Mundart votieren). Bei den Jungen (15–34 Prozent) sprechen sich aber immerhin 23 Prozent für mehr Hochdeutsch aus, und 37 Prozent sind mit der gegenwärtigen Situation zufrieden (vgl. DEMOscopeBulletin, Jan. 1999).

Zum Schluss scheint es mir wichtig, einen kurzen Blick auf die Schule zu werfen. Sie wird auf der einen Seite als Garant der Schriftlichkeit betrachtet. Hier lernen die schweizerischen Kinder, sich mündlich und schriftlich in der Standardsprache auszudrücken. Gerade in den Zeiten von PISA ist die Sprachförderung wieder zu einem expliziten bildungspolitischen Ziel geworden.

Auch in der Schule wird indessen dort häufig Mundart gesprochen, wo es nicht um Deutschunterricht geht. Nach Sieber/ Sitta (1986, S. 60) ist dabei die Mundart die Sprache der Freizeit und die Standardsprache jene der Arbeitszeit in der Schule. In den Pausen, auf dem Schulhof, vor und nach dem Unterricht wird indessen Mundart gesprochen. Aber auch im Unterricht selbst gibt es Fächer, in denen fast ausschliesslich in der Mundart kommuniziert wird: «Zu diesen Fächern gehören – mit systemimmanenter Regelhaftigkeit – Zeichnen/Werken, Musik, Turnen (hier wird oft die Standardsprache bei Kommandos verwendet); mit weniger deutlicher Regelhaftigkeit sind auch die Fächer Lebenskunde, Religion und Handarbeit/Hauswirtschaft zu dieser Gruppe zu zählen» (Sieber/Sitta 1986, S. 61).

Angesichts der Diglossiesituation der Deutschschweiz kann Spracherziehung allerdings nicht einfach Förderung in der Standardsprache bedeuten. Vielmehr betonen Sieber/Sutta: «Für den Sprachunterricht resultiert daraus die Pflicht zur Sorge um

gesprochene Mundart,
geschriebene Standardsprache,
gesprochene Standardsprache
und zwar in dieser Abfolge»
(Sieber/Sitta 1986, S. 153)

Dies kann aus medienpädagogischer Sicht nur unterstrichen werden. Der verstärkte Gebrauch von Mundart in den elektronischen Medien ist nicht als Sprachzerfall zu bewerten, sondern hat mit einer Kultur zu tun, die stark auch kolloquialen Formaten angenähert ist. Spracherziehung muss deshalb bedeuten, auch diese mundartlichen Formen ins Konzept der Sprachförderung aufzunehmen – gerade im Sinne einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit, die in der deutschsprachigen Schweiz ohne Mundart gar nicht zu denken ist.

Literatur

Siebenhaar Beat (1996 unveröffentlicht): Das Verhältnis von Mundarten 1996 (online als pdf-File: http://www.germanistik.unibe.ch/siebenhaar/SiebenhaarFolder/html/Publikationen.html)

Sieber Peter, Sitta Horst, Mundart und Standardsprache als Problem der Schule, Aarau 1986

Heinz Moser, Pädagogische Hochschule Zürich. heinz.moser@phzh.ch

Lesen in der Schule
Lire à l'école

Anna Katharina Ulrich

Lesen und Gesellschaft

Lesen macht mündig. Überall dort, wo sich die allgemeine Schulpflicht durchgesetzt hat, ist die Beherrschung der Kulturtechnik Lesen/Schreiben zur Grundvoraussetzung für die aktive Teilhabe am demokratischen Staat geworden. Man kann von einem Basisvertrag zwischen dem Staat und der mündigen Bevölkerung sprechen, wobei jener die notwendigen institutionellen Mittel – Schulen, Lehrmittel, Lehrerausbildung – bereitstellt und diese sich verpflichtet, ihre Kinder zwecks Alphabetisierung in die entsprechenden Institutionen zu schicken. Mit dem Schuleintritt nimmt zum erstenmal der Staat die Kinder in die Pflicht, um ihnen das gesellschaftlich notwendige Grundwissen zu vermitteln, vor allem das Lesen und Schreiben.

Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht liegt noch nicht sehr weit zurück – etwa zweihundert Jahre, wenn es hochkommt. Sehr packend wird das Problem der Alphabetisierung im Kinderbuch Pinocchio geschildert. Der italienische Autor Carlo Collodi, der sich politisch für einen demokratischen Staat und damit für die Emanzipation des italienischen Volkes einsetzte, inszeniert in vielen Episoden die Härten des Eingeschultwerdens, ja die Zähmung und Zurichtung des noch naturbelassenen, widerständigen Hampelmännchens zum braven ABC-Schützen. Bezeichnend ist dabei, dass Pinocchios «Vater», der mausarme Geppetto, von seiner Generation her die vor-alphabetische Zeit vertritt, und der sich nun auf dem Umweg über den Sohn die Emanzipation in die Schriftkultur erhofft, ohne die in der modernen Gesellschaft kein Fortkommen ist. Pinocchio ist ein hochdramatischer Alphabetisierungsroman, könnte man sagen, eine Geschichte aus der Zeit, da in Italien die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und damit die Alphabetisierung der Bevölkerung, allen voran der Kinder, noch in den Anfängen steckte. Pinocchio ist ein (widerwilliger) Pionier dieser Modernisierung.

Die Einführung der Schrift ist für eine Gesellschaft wie für jedes einzelne Kind ein grosser, folgenreicher Schritt. Der Dialog zwischen Staat und Einwohnern, zwischen Öffentlichkeit und Bevölkerung erfolgt nun mehr und mehr auf dem Schriftweg. Die Lese- und Schreibfähigkeit wird zum Eintrittsbillet für die mündige Teilhabe am öffentlichen Geschehen. Und was die Kindheit betrifft, so wird sie durch die Schulpflicht von Grund auf neu strukturiert. Wir haben es fortan mit einer Lern- oder Schrift-Kindheit zu tun, die mit ihrem Curriculum, ihrem Stundenplan-Zwang und ihren spezifischen Institutionen tief ins Privatleben der Familien eindringt. Der Schuleintritt wird zum Initiationsritus, der Schulabschluss zum Übergang ins mündige Erwachsenenleben.

Uns ist diese Form längst vertraut. Es genügt aber, etwas Abstand zu nehmen und unsere alphabetisierte Gesellschaft mit Kulturen zu vergleichen, in denen die Schriftlichkeit bis vor kurzem noch keine unerlässliche Norm für alle darstellte. In solchen Gesellschaften mögen andere Kommunikationswege die Alphabetisierung entbehrlich machen, der «Analphabetismus» fällt nicht auf, ja er ist die Norm und existiert in unserem Sinne gar nicht. Für notwendige Schriftlichkeiten genügt ein professioneller Stadt- oder Dorfschreiber. Erst beim Wechsel in eine durchstrukturierte Schriftkultur sehen sich viele Immigranten mit einemmal zu Analphabeten gestempelt, das heisst zu Behinderten in einem Volk von Schreiberinnen und Lesern.

Schriftlichkeit (Literacy) beginnt historisch und biographisch immer beim Kind. Beim Schuleintritt geht es zunächst einmal um das elementare Lesen- und Schreibenlernen. Damit erweisen sich Bücher, Zeitschriften und andere Lesestoffe als Türen zu einer Welt des Wissens, die ohne Schriftkenntnis nicht zugänglich wäre. In der Frühzeit auch unserer Schriftkultur waren es oft die Kinder, die den Erwachsenen vorlasen und also ihrer Familie Zugang zur alphabetisierten Welt verschafften. Dem entspricht die traditionell hohe Wertung des Laut-Lesens in der Schule, das wiederum historisch und biographisch später durch das Stilllesen abgelöst wird. Nicht nur in diesem Zusammenhang drückt die Schule dem Zugang zur Schrift ihren für das dyslexische Kind behindernden Stempel auf.

Eine andere Art Prägung mit Folgen sind die schulische Aufteilung der Kinder in homogene Altersklassen, die das Kinderkollektiv der Neuzeit strukturiert, und damit im Zusammenhang der Frontalunterricht mit seinem Reihum-Lautlesen, das sich bis heute hartnäckig hält, obwohl die viel effizientere

Didaktik des individualisierenden Lese- und Sprachunterrichts ein Gebot der Stunde ist

Lesen/Schreiben und soziale Herkunft

Beim Schuleintritt bringen die Kinder ganz unterschiedliche Beziehungen zur Schriftwelt mit. Kinder aus buchfreundlichen Kreisen, denen täglich Geschichten vorgelesen und Bilderbücher gezeigt werden und wo die Erwachsenen in ihrer Umgebung oft mit Schreiben und Lesen beschäftigt sind, bringen Vorerwartungen und Kenntnisse mit, die ihnen die erste Begegnung mit der Welt der Schrift sehr erleichtern. Dagegen sind Kinder aus buchfernem Milieu, zumal aus Migrantenfamilien oft doppelt benachteiligt: Sie haben kaum Zugang zu gedruckten Medien und müssen in der Schule das Lesen und Schreiben anhand einer Schriftsprache lernen, die nicht ihrer Muttersprache entspricht. Herkunftmässig besteht also keineswegs Chancengleichheit. Vielmehr können hier auch Kinder scheitern, bei denen oft keine erbliche Dyslexie nachweisbar ist. Es drängt sich auf, vor allem hier nach Kompensationsmöglichkeiten Ausschau zu halten. So sollten der Umgang mit Büchern und das Vorlesen in Spielgruppen, Tagesheimen, Mittagstischen und anderen Institutionen, die Familienfunktionen übernehmen, ganz selbstverständlich mit zum Alltag gehören.

Wie Untersuchungen immer wieder zeigen, geht der stärkste Impuls zum Lesen und Schreiben in der Regel nicht von der Schule, sondern von der Familie und später von der Bibliothek und von beratenden Gleichaltrigen aus. Prägend sei vor allem eine buchgewohnte Umgebung zuhause. Wo indessen Lehrerin oder Lehrer ihrerseits eine bücherfreundliche Umgebung schaffen, da wird der freie Umgang mit Büchern auch im Schulzimmer eingespielt und werden anhand einer gut bestückten Bücherecke die verschiedenen Leseweisen erlebbar: vom sinnentnehmenden, informierenden Lesen über das rasch orientierende Überfliegen, das Schnuppern, bis hin zum stillen, versunkenen Lesen. Wichtig ist hier eine ausreichende schwierigkeitsmässige Bandbreite des Angebots, damit anhand einer Auswahl inhaltlich gewichtiger, formal aber leichter, einfacher Lektüre auf die speziellen Bedürfnisse von Kindern mit dyslexischen Beschwerden eingegangen werden kann.

Eine so verstandene Leseförderung wird den unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Kindern einer Klasse gerecht. Von Lehrerinnen und Lehrern sind Kenntnisse der Kinder- und Jugendliteratur und der modernen, individualisierenden Lese- und Schreibdidaktik gefordert. Dazu gehört schliesslich ein gut zugängliches, zeitgemässes Bibliotheksangebot, das für die Vielseitigkeit der schulischen und freizeitlichen Lektürevermittlung einsteht.

Pankraz Blesi

«Lies vor!» – eine doppelbödige Anweisung

Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen»

Es gibt in der Schule eingeschliffene Gewohnheiten, die unhinterfragt weiter tradiert und von allen Beteiligten als natürlich und sinnvoll betrachtet werden. Fachdidaktische Forschung und damit verbundene Reformvorschläge können während Jahrzehnten jenseits solcher habitualisierter Praktiken stattfinden, so dass alte Irrtümer oder Missverständnisse neben forschungsmotivierten Neuerungen fröhlich weiter gedeihen. Eine solche eingeschliffene Gewohnheit in der Praxis des schulischen und schulnahen Lesens soll hier kritisch unter die Lupe genommen werden:

Es ist eine bestimmte Art des lauten Lesens, in der Klasse «reihum» praktiziert oder in der Situation eines einzelnen Lesenlernenden mit einem erwachsenen Begleiter. Im schulischen Alltag wird sie mehr oder weniger unbedacht als «Vorlesen» bezeichnet, obwohl es sich hier keineswegs um ein Vorlesen im eigentlichen Sinne handelt. Nicht zuletzt in dieser Art der Benennung der Lesetätigkeit («Lies vor!») manifestiert sich das Problem: Die Anweisung «Lies vor!» wird sich nämlich bei näherem Zusehen für den Lesenden als doppelbödig, als eigentliche «Zwickmühle» erweisen.

Im Folgenden wird diese uralte und hartnäckig sich haltende Praxis kritisiert; sie wird als problematisch für den Leselernprozess, als ineffektiv, ja sogar als Faktor bei der Entstehung von Lernstörungen beschrieben.

Hauptthese

Die Aussage könnte kurz so zusammengefasst werden: «Lautes Lesen» und «Vorlesen» werden in der *Schulpraxis* und im *Reden über Lesen* oft nicht klar voneinander unterschieden, sondern auf unbedachte Weise miteinander vermischt. Eine klärende Bewusstmachung dieses Unterschieds ist notwendig. Nur so können die beiden Leseformen ihrem Wesen, ihrer Funktion gemäss eingesetzt werden. Die klare Unterscheidung der beiden Leseformen in Theorie und Praxis könnte zudem auch zur *Vermeidung von Leselernstörungen und Beeinträchtigungen der Lesemotivation* beitragen.

Langjährige Erfahrungen in Lehrerbildung und Fortbildung haben gezeigt, dass erst eine eingehende, schrittweise Analyse des im Grunde einfachen Sachverhalts Studierende und Lehrende überzeugen und den Anstoss für eine veränderte Praxis vermitteln kann. Eine solche Analyse wird in den folgenden Thesen skizziert.

1. «Lautlesen» und «Vorlesen» haben je eine ganz andere Funktion, einen ganz andern Zweck:
Während das «Lautlesen» *dem Lesenden* selber dient, gilt das «Vorlesen» den *Zuhörern*, an die sich die Vorleserin richtet.

Das «*Lautlesen*» hat in erster Linie für den Lesenden selbst eine Funktion. Es bildet *für den Leser selbst* eine notwendige Zwischenstufe für das *Verstehen* des Textes: Der Lesende setzt den geschriebenen Text in gesprochene Sprache um, weil er ihn erst *hörend* zu verstehen beginnt.

Das «*Vorlesen*» ist demgegenüber ein *kommunikativer* Akt, in dem *den Zuhörenden* ein Text vermittelt wird. Der meist erwachsene Vorlesende teilt den Zuhörern etwas mit, vorlesend *erzählt* er diesen also gleichsam etwas.

2. Jahrhundertelang war Lesen für die meisten mehr oder weniger identisch mit «Lautlesen»:
Das «*stille* Lesen» ist für die meisten erst spät in Erscheinung getreten. Lesen war lange Zeit stets mit dem lauten *Für-sich-Lesen* verbunden, auch beim Erwachsenen. Lautlesen war gleichsam die vorherrschende Lesetechnik. Noch im letzten Jahrhundert brauchten viele Erwachsene das *Umsetzen in gesprochene Sprache* im Laut-für-sich-Lesen: Um den Text wirklich zu verstehen, mussten sie ihn hören. Insofern brauchten Leser und Leserinnen immer einen zweiten «Code» (eben den der gesprochenen Sprache), um den Sinn des Textes «entschlüsseln» zu können. Schon *Goodman* hat deshalb den Vorgang dieser Art von Lautlesen als ein «*R*ecodieren» bezeichnet.[1]

Dass «Lautlesen» die ursprüngliche und lange praktizierte Form des Lesens war, erinnert uns daran, «dass unsere Schrift eine *Lautschrift* ist – ein System zur Notation von Lauten, deren adäquate Realisierung eben die Rückübersetzung in eine vernehmbare Lautlichkeit darstellte.»[2] *Liessmann hat das in seiner Wiener-Vorlesung so veranschaulicht:*

«Der geschriebene Text und das laute Lesen verhielten sich ursprünglich also wie Partitur und musikalische Aufführung. Während wir – mit Ausnahme weniger Experten, die Partituren «lesen» können – im Bereich der Musik auf der Realisation des Hörbaren verharrten, setzte sich beim Lesen die Technik des stummen Lesens durch. Nur sehr alte Menschen pflegen beim Lesen noch mit den Lippen die Worte mitzuformen, während ansonsten in der Regel das Lesen ein vollkommen verinnerlichter, imaginärer Vorgang geworden ist.»

3. Für Lesenlernende jeden Alters stellt diese Form des Lautlesens aber immer noch eine notwendige Stufe im Leselernprozess dar:
Das «Lautlesen» (=Laut-für-sich-Lesen) ist eine *Station* auf dem Weg zum «Stilllesen» (=Still-für-sich-Lesen) – das wissen wir von uns selber als Lesenlernende; und das wird uns immer wieder aufs neue bewusst, wenn wir uns anhören, wie lesenlernende Kinder einen für sie neuen Text laut für sich «erlesen». Es ist für alle, die Kinder unterrichten, sehr aufschlussreich und eigentlich unverzichtbar, sich einmal genauer bewusst zu machen, was bei diesem Lautlesen alles passiert und in welcher Weise diese Lesetechnik für die Lesenden selber erst den Zugang zu einem Sinn des Textes ermöglicht. An anderer Stelle habe ich am Beispiel einer Leseprobe versucht, diesen Prozess für Studierende und Lehrende zu veranschaulichen; anhand vieler Beispiele von Verlesungen und ihrer Korrekturen wird nachvollziehbar, wie die achtjährige Nicole in laut experimentierendem Lesen den Sinn des Textes schrittweise *konstruiert*.[3] – Die wichtigsten Erkenntnisse, die sich daraus im Hinblick auf das Lautlesen ergeben, sind folgende:

- Das «Lautlesen» hat auf dieser Stufe des Leselernprozesses eine *Hilfsfunktion* für den *Verstehens*prozess. Wesentlich ist, dass die Leserin beim Lautlesen *experimentieren* und das von ihr in gesprochene Sprache Umgesetzte *kontrollieren* kann, dass das lesende Kind also sich selber zuhören und sich dementsprechend dann auch korrigieren kann.
- Wichtig ist dabei, dass die Leserin ungestört ihre Hauptintention (= *primäre Absicht*) verfolgen kann, nämlich: «ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN!».

Die Hauptintention bei dieser Art von Lautlesen darf nicht sein:
«ICHWILLKEINEFEHLERMACHEN » oder
«ICHMUSSMÖGLICHSTFLIESSENDLESEN».
Sie kann auch nicht sein:
«ICHWILLDIRETWASERZÄHLEN»
«ICHWILLDIRETWASMITTEILEN».
Denn die beiden letztgenannten Intentionen sind ja Zwecke des «Vorlesens».

4. Eben darin, in diesen HAUPTINTENTIONEN der Leserinnen und Leser unterscheiden sich «Lautlesen» und «Vorlesen»:
Während das *Lautlesen* dem Lesenden selber dient, eine Methode des Hör- und damit Lesbarmachens eines Textes darstellt, ist das *Vorlesen ein kommunikativer Akt*: Das Vorlesen steht im Grunde näher beim *Erzählen* oder *Berichten* als bei dem, was wir zum Wort «*Lesen*» assoziieren. Kinder erleben das meist auch so: *Vorlesen* ist für sie einfach eine spezielle Art des «*Erzählens*», *schriftdeutsch* Erzählen eben, «Erzählen *aus einem Buch*», wie sie manchmal selber sagen.

Und wenn wir hier von «Vorlesen» sprechen, meinen wir – das sei betont – in erster Linie das Vorlesen des Erwachsenen, von Lehrerinnen und Lehrern, von Eltern oder andern erwachsenen Bezugspersonen, wo die Vorleser die Hauptarbeit des Rekodierens des Geschriebenen übernehmen, eben die «Arbeit», die das Kind sonst beim «Lautlesen» (und Jugendliche und Erwachsene beim Stilllesen) leisten muss. Beim Vorlesen kann sich das zuhörende Kind oder der zuhörende Jugendliche ganz auf das *Verstehen* konzentrieren. Der französische Autor und Lehrer *Daniel Pennac*, der lesemüde Jugendliche vorlesend «mit dem Lesen versöhnen» zu können glaubt, hat die Leistung des Vorlesers für die Zuhörenden mit der «Arbeit als fotografischer Entwickler» verglichen:

«*Sicher, die Stimme des Lehrers hat bei dieser Versöhnung geholfen: weil sie uns die Mühe des Entzifferns ersparte, die Situationen klar zeichnete, die Kulissen aufrichtete, die Figuren verkörperte, die Themen unterstrich, die Nuancen hervorhob und so deutlich wie möglich ihre Arbeit als fotografischer Entwickler machte.*»[4]

5. Fatal kann sich nun in der Praxis – so die Aussage dieser zentralen These – die Vermischung dieser beiden Leseformen auswirken:
Wie oft begann eine «Lesestunde» damit, so erinnern wir uns, dass alle einen vom Lehrer benannten Text aufschlugen und ein Schüler oder eine Schülerin mit der Anweisung «*Lies vor!*» zum lauten Ab-Blatt-Lesen dieses für die meisten neuen Textes aufgefordert wurde!

Das Kind möchte in dieser Situation dann eigentlich «*lautlesen*» können, also den Text *für sich hörbar* machen, das Umgesetzte kontrollieren und allenfalls korrigieren können; es möchte Zeit für sein Verstehen, für das Konstruieren eines Text-Sinns haben und dabei seinen eigenen Weg gehen können. Das lesende Kind weiss in einer solchen Situation aber: Sein Lesen wird von Lehrpersonen, von Mitschülern oder auch von Eltern stattdessen nach Kriterien des *Vorlesens* beurteilt werden. Erwartet wird: Es soll möglichst *ohne Fehler* lesen, es soll *möglichst fliessend* lesen, es soll «*schön*» lesen – es soll also eigentlich *für die andern* lesen; es soll also *vorlesen*. Das wird dem Kind durch die Reaktionen der zuhörenden Erwachsenen und Kinder und mit der Zeit dann durch die unausgesprochenen Erwartungen der Zuhörenden immer wieder nahe gelegt.

Damit gerät das lesende Kind in einen *Widerspruch*; in einen Widerspruch zwischen zwei sich ausschliessenden *Grundintentionen*. Dieser als «Zwickmühle» erlebte Widerspruch kann dann schrittweise Folgen nach sich ziehen, und zwar nicht nur *situative* Lesestörungen und Hemmungen, sondern eigentliche, *längerfristig* wirkende *Lese-Lern-Störungen* initiieren. Komponenten einer solchen Entwicklung dürften dann etwa folgende sein:

A
Das Kind steht zunächst zwischen zwei Zielrichtungen:
– Die eine Zielrichtung, die sich für das Kind unmittelbar ergibt, ist
  «ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN»
– Dieser steht die Zielrichtung gegenüber, die sich aus den Erwartungen der andern ergibt, nämlich:
  «ICHDARFKEINEFEHLERMACHEN»
  «ICHMUSSFLIESSENDLESEN»

So befindet sich das lesende Kind in einem *Zielkonflikt* (in einer «Zwickmühle»), den es irgendwie zu bewältigen hat.

B
Je nachdem wie stark die *zweite* zur Intention gewordene Erwartung von aussen – von Lehrenden, Eltern und Mitschülern – ins Spiel kommt, muss sich das Kind anpassen: Die Folge davon kann sein, dass das Kind bei Leseaufgaben in erster Linie der zweiten Forderung («ICHDARFKEINEFEHLERMACHEN» / «ICHMUSSFLIESSENDLESEN») nachkommt, und dabei die ursprüngliche erste («ICHWILLDENTEXTVERSTEHEN») *vernachlässigt*. Das Kind kümmert sich also nicht mehr primär um den *Sinn*, sondern bemüht sich in erster Linie darum, fliessend und fehlerlos zu lesen. Die zweite (in dieser Situation eigentlich unwesentliche) Zielrichtung *verdrängt* so die primäre, hier wirklich bedeutsame Zielrichtung des Sinnverstehens – und dafür wird das Kind letztendlich auch belohnt.

C
Wenn das in einem Lern-Ambiente, sei es im Schul-

zimmer oder beim Lesen mit andern Erwachsenen ausserhalb der Schule, *über längere Zeit* so gehandhabt wird, die lesenden Kinder also *immer wieder* in diesen Widerspruch geraten, lernt das Kind damit umgehen, lernt es sich zu arrangieren: Es wird mit der Zeit Texte stets «*flott rekodieren*»[5] wollen, d.h. es konzentriert sich nur noch auf das *eine* erwünschte bzw. unausgesprochen erwartete Leseziel, nämlich *möglichst fliessend und möglichst fehlerlos* zu lesen, den geschriebenen Text «flott» in gesprochene Sprache zu übersetzen. (Jedem ist aus dem Fremdsprachunterricht bekannt, dass und wie das funktioniert: Ich kann einen fremdsprachigen Text ja durchaus fliessend laut und «sinngemäss» lesen und dabei trotzdem von dessen Sinn herzlich wenig mitbekommen – wenn ich nur die wichtigsten phonologischen, morphologischen und syntaktischen Regeln der betreffenden Sprache internalisiert habe.)

6. Fatal ist dieser Anpassungsprozess deshalb, weil der eigentliche Sinn des Lesens, die *Dekodierung* – das Sinngeben oder richtigerweise das *Sinn-Konstruieren* – in den Hintergrund tritt:
Das kann so weit gehen, dass dann (für das Kind) «LESENKÖNNEN» mehr oder weniger identisch ist mit «FLIESSENDLESENKÖNNEN». Ich kann gut lesen, wenn ich beim Lautlesen wenige Fehler mache. Und dieser *enge Begriff* des Kindes vom Lesen ist dann meist auch der Lehrperson eigen. So ist es mir immer wieder passiert, dass Lehrpersonen mir von Schülern sagten, diese «könnten nicht lesen». Bei näherer Untersuchung in der Einzelsituation mit den betreffenden Kindern stellte sich dann aber oft heraus: Das Kind konnte zwar in der Tat nicht fliessend ab Blatt lesen; es las «stockend», aber es las *experimentierend und sinnorientiert*. Und – das stellte sich meist erst in Gesprächen über die ausserschulischen Mediengewohnheiten heraus – das Kind las für sich zuhause Bücher und konnte davon erzählen…von aus Büchern angeeignetem Wissen, von in Büchern gelesenen *Geschichten: Das Kind «konnte» also nicht nur lesen, sondern es machte von dieser Fähigkeit auch nützlichen Gebrauch im regelmässigen Umgang mit Büchern!*

Solche Erfahrungen haben uns darauf aufmerksam gemacht, dass der unbedachte Einsatz und eine unangemessene Gewichtung des Lautlesens bei Kindern und Lehrern auch einer unzureichenden Vorstellung von «Lesen», einem eingeschränkten Begriff vom Lesen Vorschub leisten können.

7. Die nicht bewusste Vermischung von Lautlesen und Vorlesen ist auf *allen* Stufen und im erstsprachlichen ebenso wie im *fremdsprachlichen* Unterricht anzutreffen:
Das Wissen, dass es eine Form des Lautlesens auch im Klassenverband gibt, in dem diese experimentierende Lesetechnik im Dienste des *Verstehens* steht, ist am ehesten noch bei Lehrenden anzutreffen, die durch die Schule von *Hans Glinz*[6] geprägt wurden – sei es durch Kurse oder im sorgfältigen Studium der Lehrerkommentare zum «Schweizer Sprachbuch» (vgl. dazu die Anwendung von sog. «Proben» wie «Klangprobe», «Ersatzprobe» und «Umstellprobe»).

Noch stärker in der Praxis verankert ist das Fehlverhalten eines als «Vorlesen» kaschierten «Lautlesens» offenbar – darauf hat *Gert Solmecke*[7] aufmerksam gemacht – im *Fremdsprachunterricht*, wo diese Leseform aber ebenfalls als «Vorlesen» bezeichnet wird. Solmecke kritisiert die eingeschliffene Gewohnheit des mehr oder weniger unvorbereiteten Vorlesens im Fremdsprachunterricht und bestreitet die verbreitete aber unhinterfragte Annahme, dass die praktizierten Formen dieser Leseform für das Erlernen einer Fremdsprache wirklich nützlich seien. Er schlägt vor, diese Gewohnheit zu lassen und hält fest:

«Zu widersprechen ist allerdings der in der Fachliteratur weit verbreiteten Gewohnheit, «Vorlesen» und «Lautes Lesen» einfach als austauschbare Synonyme zu behandeln. Vorlesen ist ja nur eine Variante des lauten Lesens und keineswegs die wichtigste. Viel wichtiger ist – wie jeder beim Lesen muttersprachlicher, aber auch fremdsprachlicher Texte an sich selbst beobachten kann – das mehr oder weniger laute Lesen, durch das sich der Leser selbst hilft, einen für ihn schwierigen Text zu verstehen.» (Solmecke a.a.O.)

Auch für das fremdsprachliche Lesen gilt: Die Lernenden sollen die Möglichkeit und die Zeit dafür haben, «*die Hilfsfunktion des lauten Lesens für das Verstehen geschriebener Texte auszunutzen*».

8. Nun gibt es allerdings – neben dem eigentlichen kommunikativen «Vorlesen» – Anwendungsformen des «Lautlesens», wo sich die Lesenden zwar auch um fliessend-fehlerloses Lesen bemühen, dies aber im Sinne einer wiederholenden Wiedergabe tun:
Solche wiederholenden Wiedergaben können ganz unterschiedliche Funktionen haben.Wir lassen etwa in der Klasse – nachdem die Schüler Gelegenheit hatten, einen Text *für sich* zu *d*ekodieren (wie auch immer: die einen ganz *still*, die andern *für sich sprechend*, die dritten *zu zweit einander vorlesend*) –

den Text coram publico von einer Vorleserin in gesprochener Klanggestalt erklingen, um ihn noch einmal für alle zu *vergegenwärtigen*; sei es, um anschliessend besser *darüber sprechen* oder ihn *gestalten* oder um ihn einfach *geniessen* zu können. Oder wir lassen nur eine einzelne Stelle nochmal laut lesen, um sie *hervorzuheben* und zur Diskussion stellen zu können oder um das formulierte *Verständnis klanglich zu realisieren* und noch einmal am Text zu *überprüfen* (= «Klangprobe» nach Hans Glinz, vgl. Anm. 7).

Dasselbe kann ich als Leser auch nur für mich selbst tun – einen bereits dekodierten Text sprechend wiederholen, mein Verständnis in der klanglichen Gestaltung *zum Ausdruck bringen* (und evtl. noch einmal *überprüfen*) und ihn so auch für mich selbst hörend *geniessen*, so wie das auch Schreibende mit ihren eigenen Texten zu tun pflegen.

In diesen Situationen ist es unseres Erachtens nicht hilfreich, von «Vorlesen» zu sprechen, weil der Sinn des Lautlesens nicht primär *kommunikativ* ist, sondern *kognitive, ästhetische*, allenfalls auch *didaktische* Funktionen hat. Es geht aber keineswegs vor allem um die *Bezeichnungen* der jeweiligen Laut-Leseformen; wichtig erscheint vielmehr, dass Lehrende ein Bewusstsein und ein Gespür für diese unterschiedlichen Formen des lauten Lesens entwickeln. Eine differenziertere Verwendung der *Bezeichnungen* «Lautlesen», «Vorlesen», «gestaltendes Lesen» u.ä. könnte aber doch den Anstoss für die Entwicklung eines Problembewusstseins vermitteln und das Reden über verschiedene Leseformen und ihre entsprechenden Funktionen klären helfen und erleichtern.

9. Der Sinn einer Unterscheidung zwischen «Lautlesen» und (vorbereitetem)[8] «Vorlesen» mag erst voll überzeugen, wenn wir uns die möglichen Wirkungen des eigentlichen «Vorlesens» klarer vor Augen halten: Deshalb sollten Eltern und Lehrende aller Stufen über *Argumente fürs Vorlesen* verfügen; sie sollten genauer sagen können, *wofür* denn Vorlesen gut ist:

«Vorlesen» kann von Schülerinnen und Schülern als *Belohnung* empfunden werden; so haben es wohl die meisten von uns in der eigenen Schulzeit erlebt. Das ist gut so. Noch besser aber, wenn die Erwachsenen Vorlesen zunächst als *Geschenk* verstehen, und zwar – ein von Daniel Pennac in die Diskussion eingebrachter Gedanke – «*als Geschenk ohne Gegenleistung*». In seinem fulminanten Plädoyer fürs Vorlesen hat der französische Autor dabei zunächst sein Gutenacht-Vorlesen als *Vater* vor Augen und den eigenen Sohn im Vorschulalter als Zuhörer:

«Gratis. Genau so verstand er es. Ein Geschenk. Ein herausgehobener Moment. Trotz allem. Mit der abendlichen Geschichte warf er den Ballast des Tages ab. Die Taue wurden losgemacht. Er reiste mit dem Wind, das war unsere Stimme.

Als Preis für diese Reise forderte man nichts von ihm, nicht einen Sou, man verlangte nicht die geringste Gegenleistung. Es war nicht einmal eine Belohnung.» (a.a.O. S. 38)

Und der *Gymnasiallehrer* Pennac macht die Erfahrung, dass auch gegenüber lesemüden Oberstufenschülern genau diese Haltung angemessen sein kann: Nachdem auf seine Frage, wer denn nicht gerne lese, sich provokanterweise nahezu alle angesprochenen Schüler gemeldet haben, wendet er sich ohne Umschweife an die Jugendlichen:

«Schön», sagt der Lehrer, «da ihr nicht gerne lest, werde ich euch Bücher vorlesen.» Ohne Übergang öffnet er seine Schulmappe und holt einen sooo dicken Wälzer heraus, ein würfelförmiges Teil, wirklich enorm gross, mit glänzendem Einband. Das Eindruckvollste, was man sich in Sachen Buch vorstellen kann. «Seid ihr soweit?» (a.a.O. S.120)

Die Jugendlichen nehmen ihm zwar zunächst nicht ab, dass er nicht etwas von ihnen will, die Sache nicht doch einen Haken hat, z.B. Nacherzählungen oder Wortlisten erstellen zu müssen. Dann machen sie, gefesselt von den ersten vorgelesenen Kapiteln von Süskinds «Parfum», an sich selbst die Erfahrung: Auch wenn von ihnen keine «Gegenleistung» verlangt wird, ohne *Wirkung* bleibt das Vorlesen nicht! Sie mögen nicht warten, bis alles vorgelesen ist und greifen selber zum Buch: «*Das hilft uns, dass Sie uns vorlesen, Monsieur, aber nachher bin ich froh, wieder ganz allein mit dem Buch zu sein.*» – Für Pennac wirkt Vorlesen bei lesemüden Oberstufenschülern zunächst einfach als eine Art «Versöhnung mit dem Lesen», welche die Voraussetzung für die Wirksamkeit von «Lese-Animation» darstellt.

Trotzdem es sich längst herumgesprochen haben sollte, dass Vorlesen eine der unaufwendigsten und wirksamsten Formen von *Lese-Animation* darstellt, besteht gerade in den Schulen vor allem auf den oberen Stufen immer noch eine Zurückhaltung, ja Skepsis gegenüber regelmässigem Vorlesen. (Manchmal entsteht der Eindruck, als ob man da und dort eigentliche Wirkungen immer noch nur Massnahmen zutraute, wo «gearbeitet», geschwitzt und gestöhnt wird…!) Solche Vorlese-Muffel können vielleicht nachdenklich gestimmt werden, wenn wir ihnen bewusst machen, was wir heute über die *sprachbildenden* Wirkungen des Vorlesens wissen:

a) *Hörverstehen* ist für das sprachliche Lernen fundamental. Wer einem Vorlesenden zuhört, ist in einem Grade auf Sprache (und nur auf Sprache) aufmerksam und konzentriert, wie das im modernen, von Bildern überfluteten Alltag schon eher selten geworden ist. Den Zuhörern beim Vorlesen wird volle Aufmerksamkeit auf die sprachliche Botschaft abgefordert. Es leuchtet ein, dass mit der geforderten Konzentration auf Sprache auch eine Förderung in dieser Richtung verbunden ist:
«*Der grösste Nutzen jedoch, den Kinder aus dem Vorlesen ziehen, besteht darin, dass sie Bedeutungen allein auf der Grundlage des Textes konstruieren müssen . (…)Der wesentlich grössere Wortschatz der Kinder, denen regelmässig vorgelesen wird, ist ein indirekter Beleg dafür.*»[9]

b) Etwas Wichtiges kommt hinzu: Beim Vorlesen werden die zuhörenden Kinder mit einer besonderen Form ihrer Muttersprache konfrontiert, mit schriftlich formulierter Sprache, mit der «*Schriftsprache*» eben, mit der sie erst noch vertraut werden müssen. In der Grundstufe lernen die Kinder nicht nur «lesen und schreiben», sondern auch eine neue Form der Sprache. Gerade für Kinder aus eher schriftungewohnten Familien ist diese Sprachform noch mehr oder weniger fremd; Vorlesen ist für diese Kinder im Hinblick auf einen Erfolg in der Schule deshalb besonders wichtig.[10]

c) Vorlesen vermittelt Kindern zudem eine Vorstellung davon, wofür Schrift und Geschriebenes gut sein können bzw. was einem das Lesen von Büchern bringen kann: Dass man sich lesend zum Beispiel auf autonome Weise den Zugang zu Wissen und Geschichten verschaffen kann. Es entsteht dabei ein *Verständnis für den Sinn von Schrift* und Geschriebenem, von Lesen und Schreiben; ein «Modell der Schriftsprache» wird aufgebaut, von ihrer Form, ihrem Wert und ihrer Funktion. Und der Entwicklungsgrad dieser Vorstellungen von der Schriftsprache scheint in einer positiven Relation zum Schulerfolg im ganzen zu stehen. (Wells a.a.O.)

d) Schliesslich sind für alle Stufen positive Wirkungen von Vorlesen (und Lesen) auf die Fähigkeit, selber Schriftsprache zu gebrauchen festgestellt worden; insbesondere ist eine positive Korrelation zwischen früher Vorlesehäufigkeit und späterer *Schreibkompetenz* festgestellt worden.[11]

10. Im Spannungsfeld zwischen Lesen und Schreiben, Hören und Sprechen stellt das Vorlesen eine Art Scharnier dar: Es verbindet die vier Grundformen sprachlicher Tätigkeit miteinander:

– Vorlesen ist zentral für eine Schule des *Zuhörens*, der Aufmerksamkeit und Konzentration auf (nur) sprachlich Formuliertes. Es schult das Verstehen auch komplexer, *rein (schrift)sprachlich* vermittelter Botschaften und Zusammenhänge, stellt eine Art Schule des Hörverstehens von ausformulierter Sprache, des Hörverstehens von Schriftsprache dar.

– Vorlesen bereitet in verschiedener Hinsicht aufs *Lesen* vor: Es macht erfahrbar, was Bücher einem bringen können, kann neugierig machen… zunächst einfach auf Bücher, später auf bestimmte Autoren, auf bestimmte Arten von Büchern und von Geschichten. In allen Stadien der Lesebiographie kann Vorlesen in dem Sinne als *Lese-Animation* wirken.

• Vorlesen bereitet auch auf *Schreiben* vor und es inspiriert, ja «nährt» Schreiben auch später immer wieder aufs neue: Dem Vorschul- und Unterstufenkind hilft es bei der Herausbildung einer *Vorstellung dessen, was Schriftsprache ist*, was das Geschriebene vom Gesprochenen unterscheidet. Auf den oberen Stufen vermitteln vorgelesene Texte stärker als still gelesene *mögliche Strukturen und Rhythmen, Tonarten und Stimmlagen von geschriebener Sprache* (die im Creative Writing nicht zufällig als «Voices» bezeichnet werden![12]).

• Schliesslich kann der vorlesende Erwachsene auch als Vorbild für das *Sprechen* wirken; als Vorbild dafür, wie formulierte Sprache klar und genussvoll *artikuliert*, auch klangästhetisch *gestaltet* werden kann. Gute Vorleser zeigen und vermitteln also immer auch, wie Geschriebenes wieder in die ursprüngliche Form von Sprache, in lebendigen Klang verwandelt wird.

Abschliessend und zusammenfassend muss festgehalten werden, dass Vorlesen – und zwar das Vorlesen von Lehrerinnen und Lehrern – meines Erachtens sowohl in der Theorie wie in der Schulpraxis auf mehr oder weniger allen Schulstufen allermeist unterschätzt und vernachlässigt wird. In seiner Bedeutung für die Sprachbildung, für die Schulung der Sprachwahrnehmung und des Sprechens, des Lesens und Schreibens wird Vorlesen unseres Erachtens nicht angemessen eingeschätzt. Aufwendigere und weniger wirksame Massnahmen werden öfters bevorzugt. Und im Rahmen der «Lern-Schule» erscheint Vorlesen vielen nicht aktuell, weder besonders attraktiv noch gar effektiv… leider.

1 K.S.Goodman: Analyse von unerwarteten Reaktionen beim oralen Lesen. In: Adolf Hofer (Hg), Lesenlernen – Theorie und Praxis, Düsseldorf 1976
2 Konrad Paul Liessmann: Über Nutzen und Nachteil des Vorlesens – Eine Vorlesung über die Vorlesung, Wien 1994.
3 Pankraz Blesi: Lernen an Lesefehlern. In: Kurt Meiers, Fibeln und erster Leseunterricht, Frankfurt 1986 – jetzt auch als pdf-Dokument in der Computer-Lernwerkstatt «Verlesungen» der Technischen Universität Berlin zugänglich: www.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw/BLESI.pdf
4 Daniel Pennac: Comme un Roman, Paris 1992. Ins Deutsche übersetzt von Uli Aumüller: Daniel Pennac, Wie ein Roman, Köln 1994 – Diese Ausgabe jetzt neu als dtv-Taschenbuch, München 2003.
5 vgl. Goodman a.a.O. Zur Diskussion vgl. Kurt Meiers: Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr, Bad Heilbrunn 1998
6 Zuerst dargestellt in Hans Glinz: Textanalyse und Verstehenstheorie I und II 1977/78; später auf die schulische Praxis angewandt wiederholt dargestellt in den Lehrerkommentaren des «Schweizer Sprachbuchs».
7 Gert Solmecke: Ist Vorlesen eine für das Erlernen einer Fremdsprache nützliche Tätigkeit? In: ders. Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, München 1993
8 Fundierte und für Lehrende hilfreiche Darstellung: Eberhard Ockel: Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts, Hohengehren 2000
9 Gordon Wells: Vorleser: Eltern, Lehrer, Kinder. In: H.Balhorn/H.Brügelmann, Welten der Schrift, Konstanz 1987. (Dieser kurze Text erläutert prägnant und überzeugend die sprachbildenden, insbesondere den Schriftsprachgebrauch motivierenden Wirkungen des Vorlesens in Vorschule und Grundstufe!)
10 Dem begegnen in Deutschland z.B. die Initiativen zum regelmässigen Vorlesen für Vorschüler in Bibliotheken, die unter dem Projekt «Lesewelt e.V.» zusammengefasst sind (www.lesewelt.org) – nach dem Vorbild von «Beginning with Books» in den USA (www.beginningwithbooks.org). Das Projekt «Lesewelt e.V.» ist allgemein verständlich und auf anregende Weise dargestellt in: Cem Özdemir (Hg), Abenteuer Vorlesen – Ein Wegweiser für Initiativen, Hamburg 2002 (edition KÖRBER-STIFTUNG)
11 Stephan D.Krashen: Writing, research, theory, and applications, New York/Toronto 1984
12 Peter Elbow: Speech: Writing and Voice, = Part III in: Everyone Can Write – Essays Towards a Hopeful Theory of Writing an Teaching Writing, New York/Oxford 2000

Dr.phil.Pankraz Blesi, Berninastrasse 59, CH–8057 Zürich. pankraz.blesi@gmx.ch

Alfred Béguin

Et si des projets de lecture développaient le plaisir de lire?

Un projet a été conduit avec des élèves de fin de scolarité obligatoire qui éprouvent des difficultés dans différents domaines scolaires, notamment en lecture pour certains.

Il s'agissait de préparer une lecture et ensuite de la présenter à des enfants de 7 ans. Derrière ce projet simple, se cachait toute une série d'actions en rapport avec la lecture qui permettaient aux élèves de poser un regard sur leur pratique de lecteur, mais aussi sur ce qu'ils sont. Le travail mené était articulé en fonction de trois aspects. Un cognitif, un autre métacognitif et le dernier éducatif. Quatre moments forts ont jalonné ce travail et seront présentés dans cet article. Le choix des livres, la préparation de la lecture, l'évaluation et enfin le bilan de cette action demandé sous forme d'un rapport écrit. Tout au long de ce travail, des évaluations formatives et sommatives ont été données. Pour terminer cette introduction, je préciserai que l'article est construit à l'aide de mes commentaires illustrés par des fragments tirés des rapports des élèves tels qu'ils ont été écrits, mais corrigés orthographiquement.

Un matin comme tous les autres, je suis allé à l'école. Mais arrivé à la leçon de français, ce n'était plus un matin comme les autres, car le prof nous a dit qu'il voulait faire une activité particulière. C'était de choisir un livre pour enfants, de préparer cette lecture pour ensuite aller la lire à des enfants de première ou de deuxième année primaire.

Les réactions furent contrastées et intéressantes à analyser, car on peut dresser un portrait assez fidèle des difficultés qu'éprouve un élève en fonction de sa réaction.

Il y a quelques semaines, le prof nous a présenté des livres. Il les a mis sur la table (moi je pensais: c'est parce qu'on ne lit pas bien qu'il nous amène des livres pour gamins ?) Après la présentation du projet, cette élève continue: *Moi personnellement ça ne m'a pas trop dérangée. J'ai trouvé ça même marrant. Ça sera un peu comme une épreuve, il faudra voir si les enfants m'écoutent, s'ils comprennent, s'ils sont intéressés.* D'entrée, cette élève, au travers de ces suppositions, mesure les enjeux d'un tel projet. Mais elle révèle aussi une certaine peur de l'inconnu face à cette «épreuve».

A mon avis, ce ne sera pas simple du tout. J'espère qu'ils ne me poseront pas trop de questions sur les mots qu'ils ne comprendront pas, parce que si je ne sais pas la définition d'un mot, je vais me payer l'air

con. Malgré cette petite crainte, je pense que ce sera assez bien.

Une des caractéristiques des élèves qui réussissent assez bien est de pouvoir se projeter dans le futur, comme elle l'a fait, et aussi de se rappeler du passé. *Je me rappelle moi quand j'étais plus petite et que j'allais à la bibliothèque avec l'école, la bibliothécaire nous lisait des livres. Cela me faisait «chier» alors j'espère qu'ils ne penseront pas la même chose que moi.*

Les enjeux de la lecture à haute voix sont aussi présents chez cet autre élève: *Je me suis dit que ce n'était pas une activité pour moi parce que je n'aime déjà pas trop lire des livres qui pourraient m'intéresser, même dans ma tête. Alors là, vous imaginez, des livres pour enfants, là en plus où il faut mettre du ton, changer de voix, et en plus de ça, devant des personnes qui écoutent. J'ai commencé à paniquer.*

Une remarque peut être encore ajoutée sur la pratique de la lecture à voix basse que font cet élève et bien d'autres. Il semblerait, d'après ses propos, que ses lectures silencieuses soient monocordes, sans relief, sans vie. Pourquoi une telle différence de lecture entre celle à haute voix, vivante, et celle à voix basse, morte? Il y a certainement un travail de remédiation à mener afin que la lecture silencieuse soit aussi vivante. Une élève donne un bout d'explication dans la préparation de sa lecture. *Au début, je l'ai lue plusieurs fois dans ma tête pour bien comprendre l'histoire afin de voir où je pouvais changer ma voix, faire des tons secs ou doux.*

Les élèves ne semblent pas en mesure de se faire instantanément un portrait des personnages, de comprendre leur caractère, de faire vivre ces personnages. Il me semble qu'ils ont assimilé le fait que la lecture silencieuse permet une lecture plus rapide, donc qu'il est interdit de revenir en arrière, de relire plusieurs fois les passages, comme le fait cette élève lorsqu'elle lit à voix haute. Est-ce ceci qui empêche le plaisir?

Les élèves en difficulté de lecture ont d'autres réactions. *Quand le prof a fini sa phrase, je l'ai regardé et je me suis demandé s'il ne se fichait pas de moi. Et là, il a dit qu'il était sérieux. Je lui ai répondu qu'il était hors de question que je lise devant plein de monde, car je suis très timide.*

Est-ce de la timidité que d'affirmer cela et de cette façon ?

Les élèves qui arrivent à verbaliser leur angoisse ont fait des progrès significatifs dans ce travail. *Cette activité m'a tout de suite plu dans un premier temps. Ça ne me dérangeait pas qu'on lise le livre pour nous-mêmes, mais devant des petits, c'était autre chose. J'avais peur d'être ridicule devant eux, qu'ils se moquent de moi. Ensuite je me suis dit qu'ils allaient peut-être aimer mon histoire et qu'ils allaient adorer qu'on leur en lise. Et ça m'a rassuré, enfin après réflexion, j'ai pensé que ça pouvait être chouette de lire devant eux.*

(…) j'ai trouvé très intéressant de sa part et j'ai aussi pensé que ça allait être une superbe expérience pour affronter notre manque de confiance en nous et notre peur de s'exprimer devant des personnes.

Ceux qui n'ont rien exprimé de personnel ont rencontré plus de difficultés, sans les avoir totalement vaincues. *Mais quand il a commencé à nous expliquer pourquoi il nous faisait faire ça, j'ai compris qu'il tenait à ce que ça soit fait et bien fait.*

J'ai pensé que ça serait une activité, très sympa, mais un peu moins en présence des enfants et du prof.

Les intentions ne suffisent pas toujours. *Ce que j'ai pensé quand le prof nous a présenté cette activité? Ben, c'est très facile, je me suis dit qu'il fallait que je travaille beaucoup car je suis pas très bon en lecture.*

Enfin pour clore cette partie de présentation du travail, j'ai eu une réaction assez particulière d'une jeune fille qui a fait une des meilleures lectures. *Au début, je trouvais ça complètement «naze» d'aller lire devant des petits, parce que je n'aime pas trop les « mioches». Ils font presque tout le temps du bruit et aussi ils pleurent! Mais bon, si ça leur fait plaisir...*

Comment choisir un livre ?

Des bibliothécaires ont sélectionné une quarantaine d'ouvrages qui pouvaient être lus aux enfants ciblés. J'ai lu ces albums et ensuite j'ai éliminé des ouvrages en tenant compte du nombre de pages, afin que les élèves ne puissent pas appliquer ce critère de choix. Il restait donc 24 albums ayant sensiblement la même longueur sauf trois, nettement plus longs.

Pour choisir un livre, le prof nous a donné un livre à chacun, on devait le lire et sur une feuille écrire s'il nous plaisait ou pas. Ensuite on le passait à la personne à notre gauche et on devait faire la même chose avec les livres suivants.

On a fait le tour des livres en les feuilletant pendant quelques minutes.

Comme vous le remarquez, un élève parle de lire et l'autre de feuilleter. En fait, les élèves n'avaient pas le temps de les lire entièrement, car ils n'avaient que deux minutes à leur disposition. J'avais envie de les mettre dans une situation réelle de choix. Dans une librairie, dans une bibliothèque, on ne lit pas entièrement le livre avant de le prendre. Il faut ap-

pliquer des critères de choix. Là aussi, les meilleurs élèves en lecture sont ceux qui appliquent plusieurs critères de choix.

Tout d'abord, j'ai regardé les couvertures et les images. J'aime les histoires d'animaux! J'ai aussi lu les quatrièmes de couverture pour voir si le sujet m'attire, ensuite j'ai lu quelques passages dans les livres pour me faire une idée de l'expression de l'auteur.

Certains élèves parlent du contenu : *Le texte que j'ai choisi nous fait la morale sur le racisme. Pour les enfants de petites classes, je ne sais pas s'ils comprendront mais ce n'est pas le plus important. Pour moi c'est la façon dont c'est expliqué.* Et se soucient du récepteur *: pour moi ce livre est excellent, mais je ne sais pas s'il plaira aux enfants.*

D'autres élèves parlent peu des contenus. On reste dans des expressions passe-partout. *Ce qui me plaît dans ces livres, c'est qu'ils sont simples à lire et que les histoires sont rigolotes et les dessins sont bien faits. Les textes sont également faciles à comprendre.*

Le livre que j'ai choisi me plaît car il a de beaux dessins et que l'histoire est pas mal drôle. Je ne vois pas ce que je peux dire de plus.

J'aime beaucoup les livres d'enfants parce qu'il y a de belles images et surtout il n'y a rien à comprendre, ce sont des histoires toutes choux, et c'est tout.

Cette élève travaille sur ses représentations, mais ne s'investit pas dans des critères personnels de lecture et surtout elle reste sur une impression que les contenus sont « bébés » puisqu'il n'y a rien à comprendre, et pourtant je leur ai montré des livres, des albums que nous avons disséqués pour faire émerger une interprétation. Où était-elle ces jours-là ?

Pour les élèves en difficulté, il n'est jamais facile de choisir. *Ce n'était pas facile car on avait le choix entre 24 livres qui étaient tous intéressants.* Quel drame, il faut pourtant choisir!

Il est encore à noter que la majorité des élèves optent pour des livres amusants, drôles, humoristiques. *Enfin ce qui me plaît dans ces livres c'est qu'ils me font replonger dans mon enfance.*

Après que les élèves eurent pris connaissance des livres, je les ai tous ramassés et ensuite je les ai présentés. Les élèves, s'ils étaient seuls, prenaient alors le livre qui les intéressait. S'ils étaient plusieurs intéressés par le même livre, ils devaient alors négocier. Cela s'est passé de façon tout à fait agréable. Seuls deux élèves ne voulaient pas céder. *J'ai dû faire une partie de papier, marteau, ciseaux, contre Jämaelle pour l'obtenir, car nous étions les deux à le vouloir.*

Il faut encore signaler que les livres contenant le plus de pages ont été choisis sans problème.

Préparation à la lecture

Les élèves se sont investis de façons différentes. Je leur laissais du temps en classe pour travailler leur texte, en leur donnant des consignes, s'imaginer des voix, des accents, faire des pauses différenciées lors de ponctuations, fermer les yeux et voir les personnages évoluer. Les lectures se faisaient à voix basse, parfois certains élèves me demandaient la permission de sortir dans les couloirs afin de ne pas déranger leurs camarades et ainsi effectuer une lecture à haute voix ou chuchotée. Après un certain temps, j'ai demandé aux élèves de préparer deux pages qu'ils devaient lire à leurs camarades et ainsi je pouvais leur transmettre une évaluation formative. (…) *des fois, on devait aussi lire devant la classe, ça je n'aimais pas (lire devant la classe), j'avais peur qu'on se moque de moi, mais devant les petits ça devrait être plus facile.*

Il me semblait qu'après avoir vécu une année ensemble, ce travail représentait pour eux une prise de risque minimale, car combien de fois ils ont dû lire des passages lors des leçons de lecture ! Je me trompais largement.

(…) ensuite j'ai dû lire un petit bout de l'histoire à haute voix, c'était galère, j'étais trop gênée.

S'en est suivi de longues discussions et exercices pour leur faire prendre confiance.

Les élèves qui ont bien investi se sont fait un plan d'action. *Pour préparer ma lecture, je profitais pleinement des moments en classe que le prof nous laissait pour lire. En fait quand j'étais à l'école je lisais dans ma tête pour connaître le texte plus ou moins par cœur. Et quand j'étais chez moi, j'allais dans ma chambre et je lisais à haute voix, je mettais du ton. Je lisais chaque jour jusqu'au jour de l'évaluation pour essayer de m'améliorer. Je sais que je m'améliorais parce que le texte défilait mieux et je bégayais moins.*

Cette élève comme d'autres est capable de s'évaluer et de se donner des repères de progression : *J'ai préparé mon livre devant mon miroir et j'ai commencé à lire et à prendre petit à petit confiance en moi. Après plusieurs essais, j'ai commencé à changer ma voix, et tout s'est bien passé, j'étais plus sûre de moi et j'ai pensé que tout se passerait très bien devant le prof et les enfants. Si j'ai pris confiance en moi, c'est parce que j'ai regardé mon visage dans mon miroir et je me suis dit: tu n'as pas l'air aussi paniquée que ça, et c'est vrai que c'était à des enfants et non pas au président que tu allais lire le livre. Et*

ma confiance je l'ai eue comme ça, en m'encourageant et en me rassurant moi-même.

Certains se projetaient dans le futur. *A la maison je m'imaginais que j'avais des enfants devant moi et je leur lisais l'histoire.*

D'autres élèves ont cherché un appui vers des personnes de leur entourage. *J'ai lu le livre à des copines, mes frères et mes cousines.*

Ces adolescents, souvent en manque de communication avec leurs parents, se sont fréquemment approchés spontanément d'eux, plutôt de la mère, pour avoir un avis et être rassuré, contrairement à d'autres travaux scolaires où les élèves ne supportent pas que leurs parents s'en mêlent. Ce travail aura permis d'instaurer un dialogue positif dans la famille, en tout cas le temps de ce projet.

Quand je me suis sentie prête, j'ai lu l'histoire à ma mère, qui m'a donné des conseils.

Avant l'évaluation, je l'ai lue deux, trois fois à mes parents.

La gêne, la peur qu'éprouvaient les élèves à lire à leurs camarades, à me lire lors de l'évaluation sommative, et enfin, aux enfants, étaient normales et m'interpellaient. Nous en avons donc discuté, et il a été décidé que les élèves devaient les analyser, les prendre en compte afin de pouvoir les verbaliser dans leur bilan écrit. A la fin de l'expérience, nous en rediscuterions pour mesurer le chemin parcouru par chacun dans ce domaine. Il fallait cependant apporter une réponse à ces angoisses. Premièrement, j'ai multiplié les moments de lecture à haute voix devant les camarades avec une évaluation formative en insistant sur les points positifs qui devaient être majoritaires et indiquer où l'élève pouvait encore s'améliorer. Deuxièmement, j'ai forcé l'élève à s'autoévaluer et verbaliser les peurs en utilisant la technique de l'entretien d'explicitation. Enfin, un matin, nous sommes sortis pour aller dans un parc, et là les élèves devaient lire leur texte en marchant et de façon que je puisse le comprendre à trois mètres d'eux. Ensuite nous nous sommes retrouvés et avons formé un cercle. Chaque élève lisait son texte en même temps que les autres et devait par la puissance et l'intonation perturber la lecture des camarades. Moi-même, je passais à l'extérieur du cercle et je lisais le texte qu'ils étaient en train de lire dans leur oreille afin de les gêner encore plus. L'élève qui ne pouvait plus poursuivre par une lecture fluide sortait alors du cercle. J'ai été stupéfait de leur capacité de concentration et surtout ils se sont stupéfaits eux-mêmes.

C'était bien car je pouvais gueuler autant que je voulais sans qu'il y ait des «couillons» qui rigolent et qui me fassent rigoler à mon tour. On est tellement concentré à lire son bouquin qu'on ne fait même pas attention aux bruits qui nous entourent.

(…) le prof nous a proposé d'aller sur un terrain et de lire fort en marchant, c'était pas mal, je me sentais moins gênée car toute la classe lisait en même temps. Ensuite on s'est mis en cercle en faisant le même exercice. Là, il me semble que j'avais encore moins peur de lire car il y avait plus de bruit autour de moi et je ne m'entendais presque pas, c'est pour cela que j'étais moins gênée de lire en changeant ma voix. Cet entraînement avec la classe, je pense, m'a enlevé un peu de ma timidité et ma peur de lire devant des enfants.

A la fin, j'ai relevé leur fantastique capacité d'adaptation face à des situations nouvelles de lecture et, ayant vécu cela, ils étaient fin prêts pour lire devant un public.

Avant de rentrer en classe, je leur ai raconté ce que j'avais vu autour de ce terrain. Des gens, promeneurs, cantonniers, jeunes, chiens qui s'arrêtaient intrigués par cette bande de jeunes qui criaient, un livre à la main. Ils se sont mis alors à la place de ces gens et sont partis dans un grand éclat de rire.

L'évaluation

L'évaluation s'est faite en trois temps :
Premier temps, lecture devant le prof seul. Les élèves venaient dans une salle et me lisaient leur texte. Ils étaient évalués en fonction des critères suivants:
a) Débit, fluidité.
b) Articulation, diction
c) Respect de la ponctuation
d) Ton
e) Plaisir d'écouter.

Chaque critère possédait trois points. 3 équivalait à bien, 2 à suffisant et 1 à insuffisant. A la fin de chaque lecture, je la commentais et je leur disais où et comment encore s'améliorer.

Deuxième temps, lecture devant la classe de l'école primaire. Les élèves ont été évalués par les enseignantes de primaire en fonction des mêmes critères.

Troisième temps, évaluation du rapport dont voici les critères:
a) Forme
b) Respect des consignes
c) Contenu
d) Compréhension
e) Orthographe
f) Avis du prof

Comme précédemment, à chaque critère correspondaient trois points.

La somme des points des trois évaluations donnait un total de points auquel j'ai appliqué un barème et une note a été mise en expression.

Premier temps

Le jour de l'évaluation, je n'étais pas trop stressée avant d'être devant le prof, mais après, quand j'étais assise sur la chaise, juste avant de lire, j'avais peur de me louper et je me disais que j'allais faire une pêche. Pendant que je lisais, je me suis trompée et j'ai dit merde! C'était la panique à bord et en plus c'était au début de l'histoire! Quand je suis retournée en classe, j'étais assez contente et étonnée car le prof m'a dit que c'était parfait, à part que quand je me trompe, devant du monde, je ne dois pas dire merde!

Avant, j'étais vraiment très inquiète. Je demandais à toutes les personnes qui avaient déjà lu comment ça s'était passé. Pendant, eh bien mon cœur battait très vite, j'ai même bégayé, mais quelques pages plus tard ça allait déjà mieux. Après, ça allait très bien pour moi, le plus dur était passé.

Avant de lui lire, je lui ai posé quelques questions pour être sûre de ce que j'allais faire... J'avais quand même peur de me tromper sur des mots, de mal prononcer ou d'oublier de changer ma voix. Quand j'eus fini, j'étais contente, c'était bien allé.

Ce jour-là, j'ai eu très peur. De un, parce que j'avais le trac et de deux, parce que je suis passée la première. Je me suis assise en face du prof et je me suis mise à rire pour, sans doute, oublier mes peurs et ça a marché puisque j'ai pu lire mon livre sans difficulté.

Là encore, les élèves qui ont bien réussi sont ceux qui ont été capables de parler de leurs sentiments par rapport à l'expérience.

Pour l'évaluation, le prof avait une feuille avec notre nom et des critères d'évaluation allant jusqu'à trois points et à la fin de la lecture il nous disait ce qu'on pouvait encore améliorer.

Le jour de l'évaluation je me sentais bien, je n'étais pas stressé même en rentrant dans le bureau ça allait bien. J'ai lu et c'est parti tout seul. En revenant en classe je me suis dit : «voilà je suis passé.»

Il en ressort aussi qu'un élève qui se dit sûr de lui peut se cacher une vérité qu'il n'est pas prêt à dévoiler.

Deuxième temps

En préambule à cette partie, je vais faire un commentaire concernant l'évaluation qu'ont posée les enseignantes de la classe qui a accueilli les élèves pour la lecture. Pour la majorité des élèves, ceux qui avaient déjà bien réussi, le total des points s'est joué au demi-point près. Une partie des élèves a progressé, ceux qui ont tenu compte des remarques faites lors du temps un. Enfin quelques élèves ont fait moins bien, ceux qui n'ont pas retravaillé les textes, ceux qui étaient trop sûrs d'eux et qui éprouvaient déjà des difficultés.

Sur le chemin, je riais, je me réjouissais d'arriver dans cette classe. J'étais contente de lire des histoires aux enfants. Quand je suis arrivée derrière la porte, j'étais un peu plus nerveuse, mais toujours très contente d'y être. Dans la classe, j'étais toujours à l'aise et toujours autant contente de leur lire cette histoire. Pendant la lecture j'étais bien tranquille, j'étais contente de voir tous ces petits qui t'écoutent et qui sont contents qu'on leur lise une histoire. C'était bien. Quand la lecture s'est terminée, j'étais contente d'avoir fini mon livre. Dans ma tête je me suis dis ouf! Je n'ai pas fait vraiment attention à la réaction des enfants. J'en voyais qui rigolaient et d'autres qui étaient tout concentrés sur l'histoire, ils se réveillaient doucement.

On peut dire que cette élève était CONTENTE.

J'ai demandé aux élèves lors de cette lecture de poser un regard sur eux-mêmes à différents moments du travail.

Pendant le chemin, je ne paniquais pas trop. Après être arrivée devant le collège, j'ai lu mon texte à Aurélie. J'oubliais de m'arrêter aux virgules, je ne montrais pas les images, alors là, je me suis dit que je n'y arriverais jamais.

Le jour où je suis allé dans la classe, j'ai eu un peu peur. Sur le chemin je voulais relire mon livre, mais je n'arrivais pas à me concentrer, je n'arrêtais pas de parler avec Romina.

Derrière la porte, le trac est monté. J'ai même dû aller me promener pour me distraire un peu. Je me disais que ce n'était pas le moment de paniquer, il fallait que je reste concentré car des enfants plus petits allaient me regarder. Et là, je me suis calmé.

Je ne suis pas allé à mon premier rendez-vous, parce que j'avais peur, peur de lire devant des enfants. J'ai eu une discussion serrée avec cet élève et je l'ai mis face à ses responsabilités et obligations. *Quand on est arrivé derrière la porte, en premier, ça m'a rappelé ma troisième année, quand j'étais dans ce collège. Ensuite quand j'ai vu le petit garçon ouvrir la porte, j'ai tout de suite eu moins peur.*

Ces adolescents ont fait l'apprentissage du trac, ils l'ont ressenti et ont dû le maîtriser.

Les premiers mots sortis de ma bouche étaient mâchés, je n'arrivais pas à parler. Mais par la suite, ça allait beaucoup mieux car j'avais pris confiance en moi.

Je destressais un peu et vers la fin du livre je me suis loupé sur deux mots. Dans ma tête je pensais MINCE! et j'ai mieux lu sur la fin.

La pression est montée, mais après je me suis détendue, mais c'était dur. J'ai voulu rire, car j'avais peur, je voulais avoir une réaction sur moi-même. Je me suis plantée sur un mot et là j'ai vraiment ri. J'ai eu un peu l'air bête, mais j'ai continué. En même temps je réfléchissais par où je pouvais m'échapper.

Quand je me suis assise sur une toute petite chaise tout près des enfants, là j'avais peur de leur lire. Le silence régnait! J'ai quand même dû commencer. Ça se passait bien mais à la longue, j'avais l'impression qu'ils ne prêtaient pas attention à ma lecture et qu'ils n'aimaient pas l'histoire que j'avais choisie. Ensuite je me sentais paniquée, je me trompais quelquefois sur des phrases. Par la suite ça allait mieux et je me sentais à l'aise si je peux dire! Quand j'eus fini ma lecture, je leur ai dit: « J'espère que ça vous a plu?» et ils ont répondu tous à la fois «OUI», cela m'a fait très plaisir.

La maîtresse leur a posé quelques questions sur mon livre et ils ont bien répondu. Alors j'ai remarqué qu'ils avaient compris l'histoire et que mon livre n'était pas si mauvais que ça et même adorable pour les enfants! J'étais vraiment contente de moi.

Certains élèves en difficulté n'ont pas éprouvé ce sentiment de satisfaction. Cela n'était pas dû à leurs difficultés par rapport à la lecture. Le plaisir et la motivation viennent, je pense, de la capacité, de la volonté à entrer dans un projet, malgré ses difficultés.

Troisième temps

Le fait de faire verbaliser, de faire écrire les élèves sur ce qu'ils ont vécu est très important. Cette mise à distance permet un retour et une réflexion sur ce qui a été fait et ainsi favorise un ancrage en profondeur du projet mené.

Bilan final

Ce que cela m'a apporté? Une bonne expérience avec beaucoup de tension, ce qui m'a poussé à avoir du courage, mais je n'aurais jamais pensé que cette tension allait m'encourager, j'aurais plutôt pensé que ça allait me décourager!

Je peux savoir qu'il y a des choses qui ont changé en moi. Comme je l'ai dit plus haut, maintenant j'ai déjà fait l'expérience, donc je peux la refaire sans problème.

J'ai pu m'améliorer au niveau de la lecture devant des personnes. Avant je n'étais pas à l'aise en pensant que j'allais lire devant des enfants de primaire. Mais vite je me suis rendu compte que les enfants de cette petite école ne seraient pas tous des diables !

Cette magnifique expérience m'a appris à avoir plus de confiance en moi. Elle m'a aussi appris à mieux m'exprimer dans un entourage de personnes où on m'écoute. Quand il nous avait présenté cette activité, je me disais que jamais je ne pourrais lire devant des enfants. J'ai quand même dû le faire et une fois terminé je me suis dit que ce n'était pas si dur que ça. Et c'est en faisant des expériences qu'on apprend beaucoup et qu'on progresse.

J'arrive mieux à lire qu'avant, à entendre la façon dont j'ai lu le livre.

Je crois que le choix de ces quelques extraits reflète une vision assez fidèle de ce que les adolescents ont vécu. Mais je ne suis pas dupe, certains élèves ont écrit des choses pour me faire plaisir.

Pour terminer ce travail, j'avais posé la question suivante: pourquoi avez-vous fait cette activité ?

Je ne vais pas revenir sur l'importance d'avoir la capacité de verbaliser les faits. Mais c'est indéniable. Les élèves qui ont été à la traîne ont répondu à peu près ceci et de façon lapidaire: *Je pense que Monsieur Béguin nous a demandé de faire cette activité pour nous améliorer en lecture. Je pense que ça aide de lire à haute voix.*

On peut mesurer la différence avec les extraits qui suivent.

Je pense qu'il nous a demandé ça pour nous apprendre à mieux comprendre ce qu'on lit en passant d'abord par des livres pour petits enfants. Pour commencer à aimer lire. Je pense surtout que c'est pour qu'on prenne confiance en nous. Voilà tout!

Je pense déjà pour s'exercer à lire, peut-être pour nous prouver que la lecture apprend aussi certaines choses. Avoir une certaine dépendance sur soi-même, gérer aussi la peur qui s'installe en nous et apprendre à avoir confiance en nous ! Et aussi pour nous faire passer un message comme quoi la lecture est loin d'être facile, même avec des livres pour des enfants de 5-6 ans. Cela m'a appris beaucoup de choses, malgré les idées que je m'étais faites du genre: c'est bête, c'est trop pour les enfants, bref tout ce genre d'idées sont passées dans ma tête.

Je pense que c'est pour prendre confiance en nous, parce qu'on doit apprendre à lire devant des personnes. C'est pas autant facile qu'on croit. Et en plus avec des plus petits, il ne faut pas que quand on lit ça devienne trop lourd parce que ça peut vite les lasser. Il faut que dans notre voix il y ait quelque chose qui leur dise « comme elle est bien son histoire. »

Mon espoir secret au début et exprimé à la fin était en quelque sorte de faire de la prévention et de

leur donner ce message: quand vous serez parents, lisez à vos enfants.

Après un bilan aussi positif, je ne pouvais en rester là. J'ai remis sur pied un projet qui fait appel à des volontaires. Dans un quartier défavorisé de la ville, un groupe de mamans, pour la plupart ne parlant pas français, a ouvert une garderie autogérée. Des enfants de 2, 3, 4 ans la fréquentent. J'ai demandé à mes élèves d'aller passer un après-midi, à tour de rôle, afin de jouer et de lire des livres à ces enfants. Sur ma classe d'adolescents en difficulté, 15 élèves sur 19 se sont portés volontaires.

La conclusion de cet article, je la laisserai à une élève.

Je crois que je commence à apprécier la lecture... Bizarre non? Peut-être que M. Béguin m'a jeté un sort... qui sait ??? En tout cas, au début, j'étais pas du tout enthousiaste. Mais à la fin j'étais vraiment impatiente d'aller lire car j'avais beaucoup préparé mon histoire!

Alfred Béguin, ch. de la Marelle 8, CH-2300 La Chaux-de-Fonds. Tél. 0041 32 913 00 42

Dieter Isler

Dyslexie in der Schule

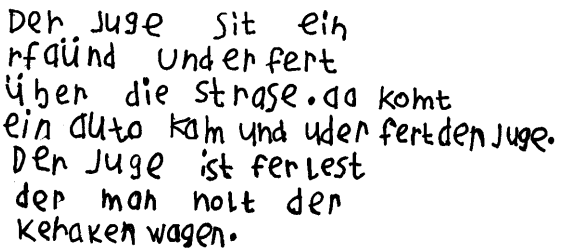
Die Schule ist verpflichtet, die Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen anzuleiten und zu unterstützen. Lehrerinnen und Lehrer sind für diesen Lernprozess zuständig. Es ist wichtig, dass sie sich mit Dyslexie auseinander setzen, die Hintergründe dieser Lernstörung verstehen und ihre Handlungsmöglichkeiten kennen. Dieser Artikel gibt Auskunft auf die Frage, was die Schule für Kinder mit Dyslexie tun kann.

Lesen und schreiben lernen – wie geht das?

Die meisten Kinder erlernen den mündlichen Gebrauch ihrer Muttersprache im Alter von 0 - 4 Jahren intuitiv und zuverlässig. Die Eltern oder Bezugspersonen müssen ihnen die Sprache nicht systematisch beibringen. Sprachliche Zuwendung reicht aus, um den weit gehend selbst gesteuerten Sprachlernprozess in Gang zu bringen und aufrecht zu erhalten.

Der Erwerb der geschriebenen Sprache verläuft nicht im gleichen Masse selbstständig. Lesen und Schreiben sind Kulturtechniken, deren Aneignung nicht in der natürlichen Entwicklung angelegt, sondern gesellschaftlich bedingt ist. Die Fähigkeit, Sprache aufzuschreiben und zu lesen, muss jedem einzelnen Kind aktiv und systematisch vermittelt werden.

Das Lesen und Schreiben Lernen erfordert ein äusserst komplexes (und entsprechend störungsanfälliges) Zusammenspiel sensomotorischer, kognitiver, emotionaler und motivationaler Prozesse. Gemäss aktueller Untersuchungsergebnisse sind im deutschen Sprachraum 5 bis 10 Prozent der Kinder von spezifischen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben betroffen. Im Zentrum stehen Störungen der Verarbeitung phonologischer und orthographischer Muster. Wenn diese Funktionen nicht zuverlässig und zunehmend automatisiert ablaufen, können sie die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten nachhaltig beeinträchtigen. Diese Schwierigkeiten scheinen weit gehend genetisch bedingt zu sein. Sie lassen sich nicht schlüssig auf unangemessene schulische Lernprozesse zurückführen und können durch gezielte schulische Förderung allein nicht aufgehoben werden.

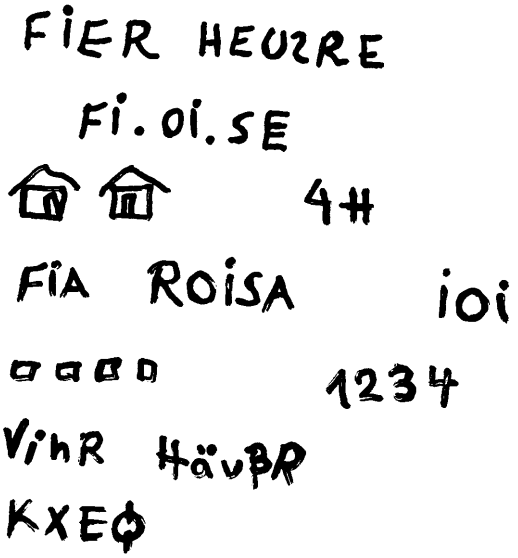

Der Juge sit ein
rfaünd Under fert
über die Strase. da komt
ein Auto kam und uber fert den Juge.
Der Juge ist fer Lest
der man nolt der
Kehaken wagen.

Reto (Name geändert) hat diesen Text Ende der dritten Klasse geschrieben. Er beschreibt einen Verkehrsunfall, der in einer Bildergeschichte dargestellt ist. Reto ist Dyslektiker.

Der Schriftspracherwerb verläuft individuell sehr unterschiedlich. Die kognitive Leistungsfähigkeit des Kindes, die sprachliche Zuwendung seiner Bezugspersonen, die Präsenz und Bedeutung von Sprache und Schrift in seiner Lebenswelt sind wichtige Faktoren, die den Lernprozess massgeblich beeinflussen. Viele Kinder lernen schon vor dem Schuleintritt Lesen und Schreiben, alle Kinder haben zu diesem Zeitpunkt bereits vielfältige Erfahrungen mit Symbolen und Schrift gesammelt.

Der Schriftspracherwerb beginnt also nicht erst mit dem Schuleintritt. Zu Hause, in Kindertagesstätten oder im Kindergarten entwickeln die Kinder ihre Fähigkeiten zur visuellen und auditiven Wahrnehmung und Strukturierung, sie hören und erzählen Geschichten, Kinderverse und Lieder, sie spielen mit Sprache, sie schauen sich Bilderbücher an, sie lesen und schreiben Bilder, Symbole und erste Wörter. Auf diese Weise werden sie zunehmend auf die Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache aufmerksam. Solche frühen Spracherfahrungen spielen für den Schrifterwerb eine zentrale Rolle. Die neuere Forschung misst insbesondere der phonologi-

schen Bewusstheit – der Fähigkeit, unterschiedliche Eigenschaften der Lautsprache wahrzunehmen und zu strukturieren – eine grosse Bedeutung zu. Wenn Kinder mit Dyslexie bereits in dieser vorschulischen Phase erkannt und unterstützt werden, haben sie wesentlich bessere Chancen, erfolgreich Lesen und Schreiben zu lernen.



Diese Kinder haben Anfangs erster Klasse nach ihren eigenen Regeln geschrieben.
Der Auftrag lautete: «Schreib doch mal: vier Häuser.»
Die Beispiele stammen aus Brügelmann: Schrift als detektivisches Rätsel. in: Grundschule 6/1986.

Nach dem Erlernen der Laut-Buchstaben-Zuordnungen in der ersten Klasse ist der Schriftspracherwerb noch lange nicht abgeschlossen. Die Prozesse der Umsetzung von gedachter oder gesprochener Sprache in Schrift (beim Schreiben) und umgekehrt (beim Lesen) müssen gesichert, automatisiert und beschleunigt werden. Nur so wird beim Lesen und Schreiben der Kopf frei für die komplexen inhaltsorientierten Aufgaben des Formulierens, Strukturierens, Verknüpfens und Reflektierens zunehmend anspruchsvoller Texte. Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten werden beim inhaltsorientierten Lesen und Schreiben immer wieder durch Umsetzungsprobleme gestört. Für sie ist es besonders wichtig, die Prozesse der Schriftverarbeitung im Rahmen eines gezielten Trainings kontinuierlich zu verbessern. Die Weiterentwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten ist deshalb eine zentrale Aufgabe des Sprachunterrichts auf allen Schulstufen.

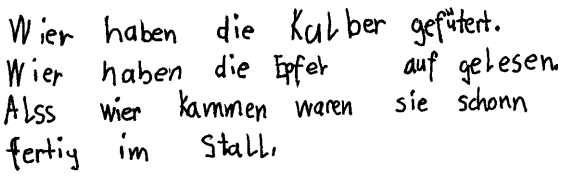
Was können Lehrerinnen und Lehrer für Dyslexie-Kinder tun?

Lehrerinnen und Lehrer müssen davon ausgehen, dass in jeder Klasse durchschnittlich 1–2 Kinder sitzen, die aufgrund ihrer Veranlagung im Rahmen des regulären Unterrichts nicht erfolgreich lesen und schreiben lernen können. Sie haben in der Schule folgende Handlungsmöglichkeiten:

1. Wahrnehmung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (und Veranlassung einer Abklärung)
2. Entlastung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht
3. Therapieergänzende Unterstützung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht
4. Vernetzung von Schule, Therapie und Elternhaus

1. Wahrnehmung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Kinder lernen auf sehr individuellen Wegen. Für die Lehrperson ist es oft schwierig, einen Lese- oder Rechtschreibfehler zu verstehen. Doch meistens verbergen sich hinter den «Fehlern» Überlegungen, die in der Logik der Kinder wichtig und richtig sind. Es ist eine besondere Herausforderung des Lehrberufs, die Kinder beim Lernen zu begleiten und ihre Schritte auf dem Weg bis zur sicheren Beherrschung der Zielsprache zu verstehen. Aufmerksamkeit für individuelle Lernprozesse ist eine Grundvoraussetzung für die Wahrnehmung von Lernschwierigkeiten.



Sandra (Ende zweiter Klasse; Name geändert) berichtet von einem Besuch auf dem Bauernhof. Sie hat gelernt, dass ein langes i als ie geschrieben wird. Sie wendet diese neue Regel auf alle Wörter mit langem i an. Dass sie «wier» mit ie schreibt, ist nicht einfach falsch, sondern als Zwischenschritt auf dem Weg zur korrekten Sprache logisch und konsequent. Sandra ist keine Dyslektikerin.

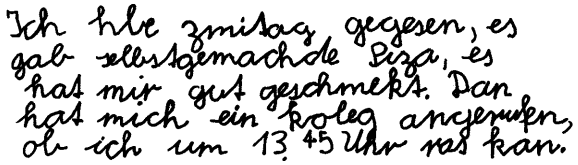
Um Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten möglichst früh zu erkennen, müssen bereits die Vorschullehrkräfte die Entwicklung der individuellen Sprachfähigkeiten beobachten. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb (z.B. die Wahrnehmung von Eigenschaften der Lautsprache, die Reproduktion von visuellen Mustern oder die Verwendung von Piktogrammen und prägnanten Schriftbildern).

Die regelmässige Beobachtung muss in der Schule fortgesetzt werden. Die Lehrpersonen können sich bei alltäglichen Lese- und Schreibsituationen immer wieder vergewissern, dass die Kinder ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten einigermassen alters- und

erwartungsgemäss weiter entwickeln. Wenn dies nicht der Fall ist, sollten sie rasch eine systematische Beobachtung der Lese- und Schreibfähigkeiten durchführen (für die Vorschule und das erste bis vierte Schuljahr stehen inzwischen entsprechende Beobachtungsinstrumente zur Verfügung).

Die Fehler, die durch Dyslexie (mit-)verursacht werden, sind sehr vielfältig. Sie können als einzelne Phänomene nie eindeutig auf Dyslexie zurückgeführt werden. Es gibt aber einige allgemeine Befunde, die bei Kindern mit Dyslexie häufig zu beobachten sind:

– Die Lese- und/oder Rechtschreibleistungen sind im Vergleich mit den anderen Aspekten der Sprachfähigkeit (z.B. Grammatik, Wortschatz oder Textzusammenhalt) und mit der allgemeinen schulischen Leistungsfähigkeit des Kindes markant schlechter.
– Die beobachteten Fehler sind schriftsprachspezifisch, d.h. sie treten nur beim Lesen und Schreiben auf (aber nicht beim Zuhören und Sprechen).
– Die Fehler sind beliebig, ihr Auftreten ist zufällig (das gleiche Wort wird im Text manchmal richtig und manchmal falsch gelesen bzw. geschrieben). Die Fehler folgen keiner inneren Logik, das Kind kann sie selber nicht plausibel erklären.
– Die Leistungsschwäche ist lernresistent, die einzelnen Schwierigkeiten lassen sich durch Üben nicht nachhaltig verbessern.


Ich hbe zmitag gegesen, es
gab selbstgemachde Piza, es
has mir gut geschmekt. Dan
has mich ein koleg angerufen,
ob ich um 13.45 Uhr ras kan.

Nick (Name geändert) hat diesen Tagebucheintrag Ende vierter Klasse geschrieben. Er ist Dyslektiker.

Wenn die Ergebnisse der systematischen Beobachtung unklar sind oder eine Dyslexie vermuten lassen, müssen die Lehrerinnen und Lehrer umgehend die Eltern informieren und möglichst rasch eine Abklärung durch die zuständigen Fachleute veranlassen. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sollten bei der Abklärung nach Möglichkeit auch die muttersprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt werden. Das erfordert den Beizug einer Übersetzerin oder eines Übersetzers, vorzugsweise einer didaktisch qualifizierten Lehrperson des herkunftssprachlichen Unterrichts.

2. Entlastung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht

Kinder, die beim Vorlesen und Schreiben viele unberechenbare Fehler machen, laufen Gefahr, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgelacht und von den Lehrpersonen und Eltern dauernd kritisiert zu werden. Sie versuchen, Bewährungssituationen zu vermeiden, und entwickeln mit der Zeit ein negatives Selbstbild und gefährliche Misserfolgserwartungen. Es ist deshalb von grosser Bedeutung, dass diese Kinder vom äusseren wie auch vom selbstauferlegten Erfolgsdruck so weit als möglich entlastet werden. Zu diesem Ziel führen zwei Wege: Erstens kann der Unterricht so geplant und durchgeführt werden, dass sich die Kinder mit ihren schriftsprachlichen Leistungen weniger exponieren müssen, und zweitens können neben den Defiziten oder Fehlern vermehrt auch die Qualitäten (das, was gelungen ist) bewusst gemacht und gewürdigt werden.

– Sprache – auch geschriebene Sprache – lernt man am besten durch aktiven Sprachgebrauch in sinnvollen Kommunikationssituationen. Beim Lesen und Schreiben muss der Fokus auf die inhaltliche (und nicht auf die formale) Seite eines Textes gesetzt werden: Interessant ist die Textinformation, die Haltung der Autorin oder die erlebte Wirkung auf den Leser. Wenn Kinder sich engagiert mit dem Inhalt von Texten auseinandersetzen, wenn Ausdruck und Verständnis auch in der Wahrnehmung der Kinder wichtiger sind als fehlerfreies Vorlesen oder Aufschreiben, wenn Kinder die geschriebene Sprache als ein vielseitiges und nützliches Medium des Denkens und der Verständigung erleben, dann können sie eine nachhaltig positive Einstellung zum Lesen und Schreiben aufbauen.
– Lesen wird in vielen Klassen immer noch mit gemeinsamem lautem Lesen oder Vorlesen gleichgesetzt. Obwohl die allermeisten Menschen in Beruf und Freizeit praktisch nur still für sich lesen, müssen viele Kinder in der Schule regelmässig reihum vorlesen. Bei dieser Form exponieren sich Kinder mit Dyslexie (aber nicht nur sie!) sehr stark. Das fehlerfreie Reproduzieren des Textes wird wichtiger als die inhaltliche Auseinandersetzung, der Bewährungsstress ist hoch, und das Übungsziel – beim Lesen die Bedeutung eines Textes direkt visuell, ohne Umweg über die Lautsprache zu erschliessen – wird verfehlt. Lehrer/innen sollten zur Entlastung aller Kinder und zur Förderung eines effizienten, inhaltsorientierten Lesens Texte viel häufiger in stiller Einzellektüre bearbeiten lassen und auf unvorbereitetes lautes Lesen im Klassenverband verzichten. Vor besonderen Vorlesesituationen sollten die Kinder Zeit und Hilfe erhalten, um den Text kennen zu lernen, ihn genau zu verstehen und das gestaltende Vorlesen vorzubereiten.

Textvorlage:

Alle klatschten in die Hände, klopften Tschipo auf die Schultern und kamen wieder ganz nah zu seinem Gesicht und riefen ihm ganz laut Dinge zu, die sie ihm ebensogut nicht hätten zurufen müssen, denn es war wirklich nicht Schweizerdeutsch.

Leseprotokoll von Monika:

Alle klatschten in die H nde ... kl ... klopften Tschipo auf die Schulter und k ... kamen ... wieder ganz nahe zu ... s ... ammen schri ... g ... esch ... g ... e ... schicht ... Gesicht und rief ihm ganz laut Dinge zu, die sie ... ihm be ... b ... ebensogut nicht h tten z ... urufen m ssen, denn es war wirklich nicht Schw ... Schweizerdeutsch.

Monika (Mitte dritter Klasse; Name geändert) hat diese Stelle aus dem Kinderroman «Tschipo» von Franz Hohler auf Band vorgelesen. Der Text ist für sie sehr schwer zu verstehen. Monika ist Dyslektikerin.

Auch im Schreibunterricht halten sich traditionelle Formen, die aus heutiger Sicht nicht mehr sinnvoll sind, sehr hartnäckig. Für Kinder mit Dyslexie besonders belastend ist die Aufsatzstunde: Zu einem gegebenen Thema müssen die Kinder in einem Arbeitsgang Ideen sammeln, die Ideen auswählen und ordnen, eine Erstfassung formulieren, die Erstfassung selber gegenlesen, überarbeiten und in die endgültige Form bringen. So – in einem Durchgang – werden im ausserschulischen Leben höchstens persönliche Notizen, SMS, Briefe, E-Mails und Tagebucheinträge geschrieben. Für alle andern Textsorten verwenden wir selbstverständlich Schreibverfahren mit mehreren Phasen: Das Entwickeln einer Textidee ist ja eine völlig andere Aufgabe als das Aufspüren und Korrigieren von Rechtschreibfehlern. Lehrerinnen und Lehrer sollten das traditionelle Aufsatzschreiben durch einen situationsorientierten Schreibunterricht ersetzen, der die unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses berücksichtigt und den Kindern Gelegenheit gibt, Texte schrittweise und ohne Zeitdruck zu verfassen. Für Kinder mit Dyslexie ist es von grosser Bedeutung, dass sie insbesondere die orthografische Korrektur in einem separaten Arbeitsschritt und mit geeigneter Hilfestellung (Beratung durch die Lehrperson, Verwendung von Wörterbuch und Korrekturprogrammen, evtl. auch Zusammenarbeit mit andern Kindern) ausführen können.

Lesen und Schreiben sind sehr komplexe Tätigkeiten, die eine Vielzahl von Teilkompetenzen erfordern. Aktuelle didaktische Modelle unterscheiden vier Hauptaspekte der Sprachfähigkeit:

- Sprachgebrauch (kommunikative Kompetenzen wie Eigenständigkeit, Partner/innen-Orientierung oder literarische Mittel).
- Sprachbedeutung (inhaltliches Meinen und Verstehen auf der Wort-, Satz- und Textebene)
- Sprachform (Verstehen grammatikalischer Informationen und grammatisch richtiges Formulieren) Sprachumsetzung (auditive Sprachwahrnehmung und Artikulation; visuelle Wahrnehmung und motorische Produktion von Schrift, Orthografie und Lesetechnik).

Lese-/Rechtschreibfähigkeiten betreffen in erster Linie den Aspekt der Sprachumsetzung. Bei einer ganzheitlichen Beurteilung und Förderung müssen aber auch die anderen drei Aspekte der Sprachfähigkeit miteinbezogen werden. Kinder mit Dyslexie können genauso spannende Geschichten schreiben, über einen ebenso differenzierten Wortschatz verfügen und gleich sicher (oder auch unsicher) Nebensätze bilden wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Lehrperson muss ihnen das bewusst machen und sich auch trauen, einen gelungenen Text trotz vieler Fehler gut zu bewerten. Eine differenzierende und ganzheitliche Beurteilung, die nicht nur die Fehler, sondern auch die Stärken einer sprachlichen Leistung sichtbar macht, kann eine pauschale Selbstverurteilung verhindern und die Motivation für das Training von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten fördern.

Die hier vorgeschlagenen Massnahmen können alle zur Entlastung von Kindern mit Dyslexie beitragen. Es handelt sich nicht um sonderpädagogische Spezialrezepte, sondern um allgemeine sprachdidaktische Grundsätze, die allen Kindern zu Gute kommen und die Gefahr der Stigmatisierung von Kindern mit Dyslexie reduzieren.

3. Therapieergänzende Unterstützung von Kindern mit Dyslexie im Klassenunterricht

Lehrerinnen und Lehrer sind nicht zuständig für eine systematische Förderung von Kindern mit Dyslexie. Sie können aber in Absprache mit der Therapeutin oder dem Therapeuten neben den oben erwähnten entlastenden auch einige unterstützende Massnahmen treffen:

- Von zentraler Bedeutung ist die aktive Lernbegleitung. Das Kind soll wissen, dass die Lehrperson seine besonderen Lernschwierigkeiten kennt, sie im Unterricht und bei der Beurteilung und Förderung berücksichtigt und im Austausch mit der

Therapeutin oder dem Therapeuten steht. Im gemeinsamen Lerngespräch können besondere Entlastungsmassnahmen, Problembewältigungsstrategien und persönliche Lernziele vereinbart werden. Hier bietet sich auch Gelegenheit, individuelle Übungsprogramme zu erklären, erreichte Fortschritte sichtbar zu machen und über Lernerfahrungen und die allgemeine Befindlichkeit in der Klasse zu reden. Aus der Lernbegleitung kann das Kind Sicherheit und Zuversicht gewinnen.

– Kinder mit Dyslexie sollten das Lesen und Schreiben trotz ihrer spezifischen Schwierigkeiten möglichst positiv erleben. Die Lehrperson kann versuchen, das Kind mit schriftsprachlich einfachen (unterfordernden), aber von der Aufgabenstellung her motivierenden Angeboten wie Kreuzworträtseln, Denksportaufgaben oder Bildergeschichten zu motivieren. Langfristig wirksamer sind Vorschläge für das persönliche, interessegeleitete Lesen und Schreiben: Ein gemeinsamer Bibliotheksbesuch kann helfen, in der Textschwierigkeit angepasste und inhaltlich interessante Bücher und Zeitschriften zu entdecken. Ein begleiteter E-Mail- oder Briefwechsel macht erfahrbar, dass sich auch die geschriebene Sprache für Beziehungspflege eignet. Wenn das Kind Lesen und Schreiben als persönlich bedeutsam erlebt, ist die Grundlage für erfolgreiches schriftsprachliches Lernen gelegt.

Rosemarie und ich hatten es sehr genist beim Lesen. Als ich lass da dachte ich ich w re selber in der Geschichte. Als die 6. Klasse bei der Treppe durch gingen da war es laut, aber ich war so tif in der Geschichte hinen das ich nichts h rte, das war das sch nste erlebnis. Und die Geschichte war Spannend.

Nadine (Ende vierter Klasse, Name geändert) hat in ihr Lesetagebuch geschrieben, wie sie die erste freie Lesestunde in der Bibliothek erlebt hat. Nadine ist keine Dyslektikerin.

Damit Kinder mit Legasthie an ihren Schwierigkeiten nicht verzweifeln, müssen sie Strategien kennen, die sie in Stresssituationen anwenden können. Hier gibt es je nach Problemlage ganz unterschiedliche Möglichkeiten, die die Lehrperson mit dem Kind (und idealerweise auch mit der Therapeutin oder dem Therapeuten) gemeinsam entwickeln kann. Einige Beispiele dazu:

– Das Kind darf in Stresssituationen im Klassenunterricht seine «carte blanche» zeigen, um eine Aufgabe auszulassen oder auf später zu verschieben.
– Es wählt sich ein anderes Kind als «Trainer/in» aus. Der Trainer / die Trainerin hilft bei Bedarf, einen Text zu korrigieren oder zu verstehen.
– Es hat immer (auch in Prüfungssituationen) freien Zugang zu Rechtschreibhilfen wie persönlicher Fehlerkartei, Wörterbuch, Textverarbeitung mit Rechtschreibprüfung oder Lehrer/in.

Schliesslich ist es auch möglich und sinnvoll, dass Kinder mit Dyslexie während des Klassenunterrichts (z.B. in Trainingsstunden) spezielle Übungsprogramme bearbeiten. Solche Programme müssen aber unbedingt in Absprache mit der Therapeutin oder dem Therapeuten zusammengestellt werden.

Grundsätzlich sollen auch Kinder mit Dyslexie so weit als möglich am regulären Sprachunterricht teilnehmen. Sie sollen – wie andere Kinder mit speziellen Lernbedürfnissen auch – in der Klassengemeinschaft integriert sein und je nach Bedarf besondere Unterstützung erhalten, um die gemeinsamen Ziele auch zu erreichen.

4. Vernetzung von Schule, Therapie und Elternhaus

Ein weiteres Handlungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer ist die Vernetzung aller Bezugspersonen. Wenn der Informationsfluss zwischen Elternhaus, Schule und Therapie gewährleistet ist, wenn die anstehenden Fragen und Probleme geklärt und die verschiedenen Massnahmen abgesprochen werden, entsteht ein Umfeld, in welchem sich das Kind orientieren kann und Unterstützung findet. Das wirkt sich mit Sicherheit günstig auf die Motivation und die schriftsprachliche Entwicklung aus. Nach einer Dyslexieabklärung sollte deshalb unbedingt ein gemeinsames Gespräch von Eltern, Lehrpersonen, an der Abklärung beteiligten Fachleuten und Therapeutin oder Therapeut stattfinden. Es ist wichtig, den Eltern zu erklären, dass die Therapie keine ausgrenzende oder diskriminierende Massnahme ist, sondern im Gegenteil die schulischen Erfolgschancen ihres Kindes verbessert und die Integration unterstützt. Ausserdem sollte die Therapeutin oder der Therapeut eine Förderplanung vorlegen. Auf dieser Grundlage können gemeinsam Lernziele vereinbart, Aufgaben verteilt und Standortbestimmungen festgelegt werden. Idealerweise finden im Anschluss an dieses Erstgespräch regelmässig (z.B. jedes Semester) weitere Austausch- und Planungstreffen zwischen Eltern, Lehrperson und Therapeut/in statt. Wenn die Beteiligten einverstanden sind, soll auch das Kind selber in diesen Kreis mit einbezogen werden. Eine solche

Zusammenarbeit erfordert natürlich ein zusätzliches Engagement, das sich aber mit Sicherheit auszahlt.

Die Lehrerinnen und Lehrer können durch klare Information aller Eltern weiter dazu beitragen, dass die Kinder erfolgreich lesen und schreiben lernen. Viele Eltern haben überholte oder ungenaue Vorstellungen von Sprachunterricht und sprachlichem Lernen. Eltern aus bildungsfernen Schichten fühlen sich ausserdem oft sehr unsicher auf diesem Gebiet. Weil das familiäre Umfeld für den Aufbau der Lesemotivation eine zentrale Rolle spielt, ist es von grosser Bedeutung, dass die Eltern und Bezugspersonen die wichtigsten Grundsätze der schulischen Sprachförderung kennen und ihre Kinder zu Hause nicht durch gut gemeinte, aber unangemessene Fördermassnahmen behindern. Solche Informationen müssen bereits in der Vorschule gegeben werden, damit die Eltern ihre Kinder auf sinnvolle Art bei der Alphabetisierung unterstützen können.

Schliesslich ist bei Kindern mit Dyslexie bei jedem Wechsel der Lehrperson (z.B. beim Schuleintritt oder Klassenwechsel) darauf zu achten, dass die Informationen und Kontakte an die übernehmende Lehrperson weitergegeben werden.

Wie kann die Schule als Institution Kinder mit Dyslexie besser unterstützen?

Neben den Lehrerinnen und Lehrern können auch die Bildungsverantwortlichen (in der Politik, in Schulbehörden und Schulleitungen) dazu beitragen, die Situation von Kindern mit Dyslexie in der Schule zu verbessern:

Der Schriftspracherwerb beginnt bereits im Kindergarten und ist in der ersten Klasse das zentrale Thema des Sprachunterrichts. Dieser stufenübergreifende Lernprozess kann besser angeregt, begleitet und unterstützt werden, wenn die beiden Stufen organisatorisch näher zusammenrücken. Kinder mit Dyslexie können von allen Massnahmen profitieren, die die Anbahnung des Schriftspracherwerbs im Kindergarten unterstützen und die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Kindergarten und erster Klasse verbessern.

Lehrerinnen und Erzieher des Kindergartens müssen im Hinblick auf den Schriftspracherwerb aus- bzw. weitergebildet werden. Sie müssen in der Lage sein, die Sprachfähigkeiten ihrer Kinder zu beobachten, Auffälligkeiten frühzeitig zu erkennen, die für den Schriftspracherwerb grundlegenden Fähigkeiten zu fördern und Kinder, die bereits im Kindergartenalter lesen und schreiben lernen, angemessen zu begleiten. Lehrerinnen und Lehrer der Unter- und Mittelstufe sollten in der Aus- und Weiterbildung über die aktuellen Forschungsergebnisse zu Dyslexie und ihre Handlungsmöglichkeiten in der Schule informiert werden. Die Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen brauchen Kenntnisse und Informationsmaterialien für eine frühzeitige und klare Information der Eltern über sprachliche Lernprozesse und geeignete Formen der Sprachförderung.

Das sonderpädagogische Angebot sollte so organisiert werden, dass Lehrerinnen und Lehrer direkt und unkompliziert mit Dyslexie-Fachleuten zusammenarbeiten können. Dazu gehören insbesondere folgende Rahmenbedingungen:

- Therapieräume direkt in den Schulhäusern
- Auftrag und Arbeitszeit für Beratung und Zusammenarbeit

Schluss

Die Schule kann Dyslexie weder verursachen noch verhindern. Lehrerinnen und Lehrer können diese Lernstörung auch nicht selber behandeln. Ihre Hauptverantwortung besteht in der didaktisch kompetenten Gestaltung des Sprachunterrichts, in der sorgfältigen Beobachtung individueller Sprachfähigkeiten und in der raschen Einleitung einer Abklärung bei Dyslexieverdacht. Darüber hinaus können sie Kinder im Klassenunterricht entlasten und unterstützen und zusammen mit Fachleuten und Eltern ein Umfeld schaffen, das diesen Kindern möglichst gute Entwicklungsbedingungen bietet, damit sie trotz Dyslexie zu kompetenten Leserinnen und Schreibern werden. In der deutschsprachigen Schweiz stehen den Lehrerinnen und Lehrern folgende Instrumente für die Beobachtung individueller Sprachfähigkeiten zur Verfügung:

Kindergarten / Grundstufe

A. Niedermann, M. Sassenroth: Lesestufen, Zug 2002, Klett und Balmer

Klassen 1–4

E. Büchel, D. Isler: Linguoskop im Handbuch des Lehrwerks Sprachfenster, Zürich 2000, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Dieter Isler, Pädagogische Hochschule Zürich, zur Zeit Kanada. dieter.isler@phzh.ch

Res Leuschner

Sachtexte lesen in Primarklassen mit mehrsprachigen Kindern

(Primar Mittelstufe)

Das zu Erreichende scheint klar: «In eigenen Worten» soll ein Sachverhalt richtig wiedergegeben werden.

Wenn wir mit dem Wort «eigen» operieren, kommen wir vermutlich nicht sehr weit: Wie will jemand einen neuen Sachverhalt anders als mit den eben neu gelernten Wörtern wiedergeben können, wenn der Wortschatz eingeschränkt ist? Als «eigen» erleben wir Lehrpersonen, wenn jemand Synonyma braucht und Wortstellungen in Sätzen verändern kann. Das steht aber gerade mehrsprachigen Kindern nicht zur Verfügung.

Über das Lesen von Sachtexten ist nichts Neues zu berichten. Ich fasse es hier zusammen, damit wir uns erinnern, dass es wirklich so schwierig ist, wie es ist.

Mein Augenmerk liegt beim *Lernen* aus Sachtexten, bei der Frage also, wie es gelingen kann, dass das Verstandene auch mir gehört, dass ich es weiss.

Das Lesen

Der ganze Text ist gelesen. Zum Titel und Inhalt sind Hypothesen gebildet. Folgt jetzt die Feinarbeit abschnittsweise: Die Kinder lesen still und unterstreichen unbekannte Wörter und Wendungen.

Dann lesen sie laut und fragen nach den Unklarheiten.

Ich protokolliere das an die Wandtafel oder direkt auf die Wörterliste am Hellraumprojektor. Meist schaffen es Kinder aus der Klasse die Erklärung zu geben. Meist verstehen Kinder Kinder auch besser. Noch einmal lesen? Wenn nicht, suchen wir ein Schlagwort zu diesem Abschnitt und überlegen eine Zeichnung.

Das Lernen

Der Text ist weggelegt. Wir machen eine, vielleicht auch zwei kleine Zeichnungen. Dann überlegen wir, was wir dazu sagen. Das schreiben wir neben die Zeichnung. Da der zeitliche Abstand zum gelesenen Text jetzt gross genug ist, übernehmen die Kinder keine Satzmuster oder Wortstellungen. Manchmal ist es einleuchtend, die vorher geklärten Fachwörter zu benützen. Aber die stehen ja meist auch auf der Wörterliste und werden mit ihren Erklärungen noch gelernt werden.

Der nächste Abschnitt kommt dran.

Die so entstandenen bebilderten Zusammenfassungen eignen sich gut zum Memorieren, denn für dieses aufwändige Verfahren nehme ich nur Texten mit wichtigen Inhalten. Trotzdem soll diese Arbeitstechnik mit der Zeit selbständig von den Kindern angewendet werden. Wenn da niemand da ist zum Erklären, dann wird es wirklich schwer. (Oder haben Sie schon mal mit den Erklärungen im Wörterbuch Texte zu verstehen versucht?). Diese Kinder brauchen die Mithilfe von Kindern mit mehr Sprachkenntnissen oder die Lehrperson, bis sie im «Haus der Sprache»[1] heimisch geworden sind.

1 Was erlebt ein Fremder beim Erlernen einer neuen Sprache? Die Sprache ist eine wundersame Frau. Sie wohnt in einem Haus. Das Haus der Sprache kann alt und verfallen, ein Neubau der Sachlichkeit oder verspielt in Farben und Formen sein. Doch das Wundersame ist, so klein auch das Haus der Sprache sein mag, es kann die ganze Menschheit aufnehmen...
Rafik Schami «Vom Zauber der Zunge» dtv 1998, S. 67

Res Leuschner, Hohlstr. 86a/302, CH-8004 Zürich

Christian Yerly

De la leçon aux situations, pour des éclats de lire

Actuellement, il n'est pas facile de dépasser le *lamento* généralisé régulièrement servi pour décrire les performances de lecture des différentes catégories d'élèves. Et si on allait y voir de plus près, dans les pratiques quotidiennes de l'école, avec le regard d'une didactique écologique, afin de mieux *cerner les manières de lire que l'école développe*, en n'oubliant pas leur corollaire : les manières d'évaluer, de «mesurer la compréhension». Est-on toujours certain de pratiquer la bonne tâche de lecture et d'utiliser la bonne échelle de mesure pour définir la compréhension ?

On appréhende le fait littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique. (C. Tauveron)

Quelles tâches de lecture à l'école ?

L'activité de lecture est une cueillette dont les fruits sont essentiellement intériorisés. La plupart du temps inaccessibles, ou seulement attestables par des voies détournées, les «produits» d'une lecture sont des objets difficilement identifiables. Qu'est-ce que les élèves vont comprendre ? La question est un monument dans les nombreuses activités scolaires. Au-delà d'un questionnement ordinaire, la compréhension reste un mystère.

En effet, mesurer la compréhension devient une quête incessante (et souvent in-sensée) qui traverse tout l'édifice scolaire. Car le soupçon de découvrir «l'acte de compréhension» inaccompli est une cons-

tante dans les tâches scolaires. Pour Catherine Tauveron (2002), c'est ainsi que s'explique, dans les pratiques traditionnelles de lecture en classe, le souci obsessionnel de la vérification de l'effectuation de l'acte lui-même. L'élève a-t-il lu tout le texte ? A-t-il perçu et mémorisé chacun des mots du texte ? Pourquoi un tel souci de vérification ?

Pour cette chercheuse, c'est parce que l'on n'a pas l'idée que la lecture puisse être une production, *on ne s'enquiert pas de savoir comment l'élève a lu le texte, ce qu'il en a retiré comme questions et comme profits, comment il y a marqué sa place, ce qui s'est passé sur sa scène secrète, quel voyage, quelle dérive, quels accostages ont été les siens.* (p. 20)

Les trois instances complémentaires du lecteur

Pour M. Picard (1986), les instances complémentaires du lecteur sont: le lu (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle, s'abandonnant aux émotions jusqu'aux limites du fantasme), le *liseur* (le lecteur physique et son contact avec la vie physiologique) et le *lectant* (le lecteur critique, qui en appelle à la secondarité, à la réflexion, à la mise en œuvre critique de savoirs).

Le lecteur : un mauvais technicien de surface ?

Pour employer une métaphore technique, Tauveron déclare que jusqu'ici, l'école a formé de modestes techniciens de surface et sans surprise, plus exactement de mauvais techniciens de surface, qui n'apprennent jamais ou presque jamais à jeter un œil dans les coins, à soulever les tapis ou les trappes que pourraient cacher les tapis, à ouvrir les fenêtres sur l'extérieur pour faire circuler de l'air chargé de sens. Pourquoi une telle analogie ?

Parce que les pratiques scolaires font trop souvent évoluer les élèves sur une surface plane, un circuit balisé caractérisé, pour continuer à filer la métaphore dont Ch. Vandendorpe (1977) a le secret, par «la granularité extrêmement fine du revêtement et par l'architecture surélevée des courbes afin d'éviter les dérapages et sorties de routes». En bref, la lecture-compréhension faite à l'école se fait dans un univers surprotégé, qui interdit tout accident, tout frottement, toute initiative, tout vagabondage, et toute appropriation aventureuse du texte.

Toute lecture, même celle de l'expert connaît des ratés et des errements. (C. Tauveron)

Le lecteur : un ingénieux ingénieur des mines et des ponts

Se donner comme objectif d'apprendre à comprendre et de chercher à former, dès l'origine, de véritables ingénieurs des mines et des ponts (dotés d'initiatives, du goût du risque et de la stratégie), implique qu'on les fasse évoluer sur des terrains accidentés, qu'on les confronte à la difficulté vivable et surmontable et qu'on leur assigne des tâches cognitives nouvelles. En effet, partant de l'idée que tout peut être signifiant dans un texte littéraire, il s'agit de faire de chaque lectrice et chaque lecteur un créateur : le constructeur d'un parcours personnalisé de lecture qui tisse inlassablement sa propre toile. Pour ce faire, il s'agit de proposer de nouvelles tâches langagières :

a) questionner et reformuler le texte
b) exposer/justifier une interprétation,
c) écouter la lecture des pairs pour nourrir sa propre lecture,
d) évaluer (comparer) sa propre interprétation par rapport à d'autres,
e) estimer le poids et la pertinence des indices utilisés pour étayer son argumentation,
f) réclamer auprès des autres des pièces à conviction, repérer des indices, etc.

Le travail de l'enseignant se trouve ainsi transformé. Il ne s'agit plus d'élaborer (et/ou de soumettre) des questionnaires de lecture, mais *d'aménager des situations qui vont contraindre les élèves à se trouver face à certaines difficultés* (qu'autrement ils peuvent parfaitement ne pas voir et se satisfaire de ne pas voir, ce qui est une tendance avérée des «mauvais compreneurs»), et à réunir ensemble les moyens pour les surmonter. Si le texte littéraire est une aire de jeu pour le lecteur comme pour l'auteur, il s'agit de placer les élèves, par des dispositifs de présentation et de modalité de questionnements, *en situation d'être des partenaires actifs*.

Cette mise en scène peut consister à doubler les ruses du texte d'une ruse de présentation. Comme le dit B. Daunay (1993), il faut chercher à saper, par la présentation non canonique, l'évidence du texte, il s'agit d'opacifier sa transparence trompeuse pour permettre dans un second temps la transparence de l'opacité. Toutes sortes de manipulations stratégiques sont possibles (occultation du titre, de certaines images, découpages astucieux, livraison en morceaux soigneusement délimités, évidage partiel, etc.), dès lors qu'elles introduisent le petit grain de sable qui va gripper les rouages habituels et confortables de la lecture et produire ce frottement dont B.

Gervais dit qu'il «est peut-être un frein à la vitesse, mais tout autant un lieu de traction active qui incite, par la force des choses, au travail, à un travail sur l'objet même du frottement.»

Parmi les tâches rusées, Tauveron distingue deux niveaux:

– Les tâches-leurres qui ont pour finalité de provoquer des balbutiements, des méprises ou des illusions de lecture. Car loin d'être les signes d'une défaillance (à sanctionner), ces ratés et ces errements sont la condition de la lecture littéraire: «La lecture ne devient littéraire que s'y l'on accepte d'avoir pu se tromper et de n'avoir pas compris (…) Notre lecture ne se met à produire du sens qu'à partir du moment où elle est enrayée» (Gervais, op. cit.). Les lapsus de lecture, en imposant un retour sur le texte, impliquent un investissement cognitif du lecteur et aboutissent à une meilleure compréhension du texte comme de ses propres mécanismes de lecture.
– Les tâches-écrans ont des enjeux réels qui émergent lors de l'activité. La tâche-écran est une activité qui invite les élèves à effectuer une autre activité cognitive que celle annoncée. Le véritable enjeu est découvert après la tâche. Cela consiste, par exemple, tout de suite après la première lecture, à transformer les modalités énonciatives du texte. Il s'agit donc d'une tâche d'écriture visant à reconsidérer les paramètres de la situation de communication qui vont par la suite permettre aux élèves de découvrir le point de vue biaisé du narrateur.

Quand les arbres cachent la forêt…

D'autres recherches (Michel Dabène, 2000) ont mis en évidence les types de positionnement du lecteur par rapport au texte : les apprentis lecteurs se distribuent sur un continuum, d'une position «haute» qui garde ses distances et permet de faire le tri entre ce qui est perçu comme essentiel et ce qui ne l'est pas, à une position «basse», au ras du texte, où «les arbres cachent la forêt» et où les détails sont mémorisés selon des modalités inexplicables pour l'observateur. A partir de là, M. Dabène suggère de travailler aussi sur la notion d'indices et de réseaux de continuité, sur *la remise en cause de l'écrit comme porteur de vérité.*

La diversité des cheminements de sens de jeunes lecteurs démontre l'intérêt que l'école doit avoir à faire varier la mise en forme des diverses manifestations de la construction de sens chez les lecteurs. Une manière plus créative de jouer avec la variation dans le domaine des «produits» de la lecture.

Bibliographie

Dabène M. (2000), Les cheminements du sens chez de jeunes lecteurs en situation scolaire, in Etudes de linguistique appliquée, No 119, Didier érudition, Paris.
Picard M. (1986), La lecture comme jeu. Paris : Minuit (coll. «Critique»).
Tauveron C. (2001), Les tâches de lecture à l'école primaire : entre feintise du texte et ruse du maître ou de la tâche routinière au stratagème, in La lettre de la DFLM, No 29, 2001-2, Uni 3, Lille.
Tauveron C. (2002), Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM. Hatier.

Christian Yerly, rte de Lossy 141, 1782 Lossy-Formangueires. Tél. 026 475 16 17 (Didactique du français, HEP Fribourg)

Beiträge
Contributions

Anna Katharina Ulrich

Begehren in der Schrift

Zusammenfassung
Die Schrift eröffnet eine Ebene, auf der die Welt nochmals, aus eigenen Erfahrensvorräten zusammengesetzt und Erinnerungsspuren folgend, herausgebildet werden muss. Denn unmittelbar ist ein Text durch Lektüre nicht zu haben. Die Verwirklichung des Texts erfolgt über die Interpretation der Schriftzeichen und der aus ihnen entstehenden Laute, Silben, Wörter und Sätze. Dass innerhalb dieses vielschichtigen, optisch/akustisch/mentalen Prozesses, noch vor dem Einbezug des Textinhalts, ein Spielfeld des Begehrens sich eröffnet, versucht die nachfolgende Skizze aufzuzeigen.
Stichworte: Alphabetisierung. Zeichen. Symbolische Ebene. Imaginäres. Bilderlesen.

Im Gestöber der Lettern
Walter Benjamin

Vorgeschichte
Meine erste Unterschrift war eine feste Figur aus vier steilen Buchstaben (und vier mag ich damals gerade gewesen sein), ein Zeichenkomplex noch ohne jeden Bezug zu Klang und Lauten: A, dann N, noch ein N, und nochmals A. So stand es vor mir, eine Signatur, die ich gross aufs Papier eingegraben hatte, und meinte Mich. Meinen richtigen Namen. ANNA, das war nicht mein Kleinkindername, auch nicht der dialektale Rufname, den ich hörte, wenn es ernster galt, sondern so wie er gesetzt war und dastand, der richtige Name, der mir ursprünglich gegeben worden war und lebenslang zustand, in den ich hineinschaute wie in einen Spiegel und der mich anschaute wie ein Entwurf: ANNA – mein perfektes Spiegelbild, auch Name vom Vater (da er aus seiner Familie kam und als Unterschrift auch zumeist die Briefchen besiegelte, die ich an seine Adresse diktiert hatte und schicken liess. «Schriib 'Anaa'!» sagte die Mutter, wenn sie das Diktat in feiner Wellenschrift fertiggeschrieben hatte, und ich unterschrieb).

Kinder durchschreiten beim Schriftlernen eine offenbar mehr oder weniger festliegende Stufenfolge, wie man seit den 1980er Jahren weiss.[1] Am Anfang steht eine Kritzelphase, in der mit zeilenweisem Gekritzel ohne jeden Buchstabenbezug «Briefeschreiben» imitiert und durchaus auch kommunikativ verwendet wird – ein allererstes Begehren, auch hinein zu wollen in die noch verschlossene, aber ubiquitäre, adressatbezogene Schriftwelt. Darauf folgt dann eben die zweite der «präliteral-symbolischen» Stufen mit stereotypen Buchstabenkomplexen in der Art meiner steilen ANNA-Signatur, die nach wie vor von keinen eigentlichen Buchstabenvorstellungen getragen werden: in sich geschlossene Zeichen, Stempel sozusagen, vor allem für Personennamen und Verwandtschaftsnamen gebraucht – MAMA, OPA..., funktionieren sie als Symbol für den Namen. Besonders der eigene Name scheint mir in Reminiszenz auf das Spiegelstadium ein «grosses», perfektes Michselbst zu spiegeln, Symbol für jenes Ich-Ideal und damit in sich symbolisch, wie die Schrift wohl nie mehr rein symbolisch sein wird.

Denn von nun an kommen in den weiteren Leselern-Stufen die vielgestaltigen Buchstaben-Laut-Beziehungen zum Klingen («logographemische» und «alphabetische» Stufen), die Phonem-Morphem-Bezüge, in die später, wieder stufenweise, die orthographischen Gesetze integriert werden («orthographische» Stufen) bis hin zum «integrativ-automatisierten» Lesen und Schreiben, wobei die Lernprozesse von Stufe zu Stufe bald mehr über das Lesen, bald mehr über das Schreiben verlaufend, immer von aktiven, eigenständigen Regelentwürfen, Hypothesen und deren Korrekturen durch die Lernenden gesteuert sind.

Damit erweitert sich das Eins zu Eins der Signatur. Die Rolle der Schrift wird eine ganz andere: Sie durchwächst ein dichtes, komplex durchwobenes Beziehungsnetz mit vorwiegend metonymischen Assoziationsbewegungen: Lautassoziationen, Silbenvergleiche, Absuche von Wortfeldern – feingliedrige, vielschichtige Suchbewegungen am Faden des Begehrens, noch vor jedem eigentlichen, Sinn entnehmenden Lesen eines Textes.

Walter Benjamins Bilder vom «lesenden Kind» scheinen mir hier ihre Begründung zu bekommen. «Das Buch lag auf dem viel zu hohen Tisch. Beim Lesen hielt ich mir die Ohren zu. So lautlos hatte ich doch schon erzählen hören. Den Vater freilich nicht.

Manchmal jedoch, im Winter, wenn ich in der warmen Stube am Fenster stand, erzählte mir das Schneegestöber so lautlos. Was es erzählte, hatte ich zwar nie genau erfassen können, denn zu dicht und unablässig drängte zwischen dem Altbekannten Neues sich heran. Kaum hatte ich mich einer Flockenschar innig angeschlossen, erkannte ich, dass ich mich einer andern hatte überlassen müssen, die plötzlich in sie eingedrungen war. Nun aber war der Augenblick gekommen, im Gestöber der Lettern, den Geschichten nachzugehen, die sich am Fenster mir entzogen hatten.»[2]

Wenn das Kind dann aus seiner Lektüre aufschaut, ist es «über und über beschneit vom Gelesenen»,[3] das heisst vom Zauber des Wanderns in den eigenen Erinnerungsräumen, die das «Gesetzte» der Schrift zum dünnen Netz werden lassen, das die Assoziationen durchdringen und überspielen. Die Suchbewegungen, die vom Innern des Buchstabennetzes ins Innere der persönlichen Vorstellungsvorräte und Wunschlandschaften führen, setzen sich auch später, in der Phase des eigentlichen sinnentnehmenden Lesens, weiter fort, wie ja auch die einzelnen Stufen des Schriftlernens nicht durch die je nächstfolgenden erledigt werden, vielmehr darunter sich fortsetzen und immer wieder auftauchen, mitspielen im Gesamtkomplex der Tätigkeit Lesen/Schreiben. Dass das Lesen als solches, als reine Tätigkeit, damit von vornherein mit eigenem Begehren zu tun hat, dem Begehren nämlich, in den eigenen Vorstellungsvorräten signifikante Wiederholungen aufzusuchen, die sich mit dem Geschriebenen assoziieren, wird nun verständlich. Schon rein als Tätigkeit, noch ohne Sinn, ist das Lesen damit wunschbesetzt und immer fiktional, das heisst aufsteigend aus eigenem Material, auch wenn der Inhalt eines Texts ganz realitätsbezogen ist. Lesen sucht nach Spuren von Vorhandenem, von Bildern und Sinnzusammenhängen aus früheren Erfahrungen und verweist so insgesamt auf die imaginäre Ebene. Alles Lesen ist in diesem Sinn Wiederholung.[4]

Unsere Art, still zu lesen, wird seit rund dreihundert Jahren bestimmt durch die Gattung des Romans – die Form, die als erste literarische Textsorte ganz innerhalb der Schriftlichkeit entstanden ist. Im Roman ist die Innerlichkeit des persönlichen «Familienromans» nachvollzogen und lässt sich «einfühlend» hervorholen. Das rezipierende Ich ist dabei in ganz anderer Weise im Text verstreut. Inkonsistent im Vergleich zum festen Ich des Sprachhandelns, wird es zu gleitenden Identifizierungen fähig, ohne sich doch ganz aufzugeben. «Das Bewusstsein während der Lektüre ist sehr weitgehend zu dem wandernden Blickpunkt mit seinen perspektivischen Entwürfen und Rekapitulationen zusammengeschnurrt und schöpft dabei durchaus unzensiert aus einem Fundus sedimentierter Erfahrungen verschiedenster Bewusstseinsgrade. [...] Verstrickt ist das lesende Bewusstsein, eingebunden, dezentriert, verflochten, versehen mit einem Schweif des Soebengewesenen, das dem Jetzt der Lektüre noch unabgegrenzt anhängt und langsam verschattet.»[5] Das Sich-im-Text-Zerstreuen ist dabei ein ganz früher Erwerb, während die gleichzeitige Erhaltung des kritisch lesenden Ich, das diese Situation überschauen sollte (also die von der Schule verlangte Leseweise) erst viel später erworben werden kann. Hier liegt ein Grund des Unterschieds zwischen schulischem und freizeitlichem Lesen, ein Grund auch für die Lustlosigkeit, mit der das Lesen der Schule oft verbunden ist.

Als Moment des in Gang kommenden Lesen-Könnens ist mir eine optische Erinnerung geblieben, die entfernt an Benjamins Darstellung des lesenden Kindes und dessen Verschmelzen von akustischer und optischer Involviertheit erinnert: Ich merkte, wie das Aufsteigen der mir schon bekannten Geschichte aus dem Buchstabenfeld des aufgeschlagenen Buches sich plötzlich beschleunigte und das Schriftbild als feiner Regen, in Leserichtung schräg von links oben nach rechts unten vor meinen Augen vorbeiglitt. Das Umblättern erfolgte immer schneller, und ich verschwand im Urwald der Ereignisse und Figuren, von denen die Geschichte handelte; ich ging ein in die Dreidimensionalität der Szenerien und wurde eins mit den Personen – darüber lag die lautlos vorüberrauschende Bewegung des Lesens.

Jedes Schriftlesen ist fiktional, das heisst aufgebaut aus den Vorräten eigener Vorstellungen und eigenen abgelebten Lebens. Ein unvermitteltes Herankommen an den Text gibt es nicht. Nun nimmt gegenwärtig mit den elektronischen Medien das «Lesen» bewegter Bilder stark zu. Hier ist es grundlegend anders als beim Buchstaben-Lesen: Die Bilder sind uns äusserlich; auch im Fall von fiktiven Inhalten gehören sie dem Realen an, das heisst treten uns konkret und fertig ausgebildet wie eine Realität vor Augen. Nichts muss also zu ihrer Realisierung aus eigenem Material heraufgeholt und synthetisiert werden. Möglicherweise wird damit, auch ohne dass das Schriftlesen und der Roman als literarische Gattung zu verschwinden brauchen, unsere gegenwärtige Leseweise grundlegend verändert. Wie sich in der Folge die Tätigkeit Lesen über die drei Register verteilt und wo das Begehren im Innern des Prozesses zum Zug kommt, wird dannzumal zu sehen sein.

1 Klaus B. Günther: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Hans Brügelmann (Hg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Ekkehard Faude 1986.
2 Walter Benjamin: Lesendes Kind. In: Einbahnstrasse. Gesammelte Schriften. Frankfurt: Suhrkamp 1972ff. Bd. IV.1, 113.
3 Walter Benjamin: Schmöker. In: Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. Gesammelte Schriften. Frankfurt: Suhrkamp 1972ff. Bd. IV.1, 274f.
4 Vgl. hierzu Cornelia Rosebrock: Lektüre und Wiederholung. Zur philosophischen Deutung der Zeitkonstitution des Lesens. Kassel: Universität Gesamthochschule 1994 (Kasseler philosophische Schriften 32).
5 Cornelia Rosebrock: Phantasie und Schullektüre. In: Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995, 198.

Regula Würgler-Zweifel[1]

«Lesen ist doof»

Natürlich ist das obige Zitat an einer Veranstaltung mit Jugendschriftstellern, Lehrer- und Schülerschaft nicht gefallen. Das richtige Zitat stammt von Elke Heidenreich und lautet: «Nicht lesen ist doof». Aber ich denke, dass heute viele Jugendliche Lesen doof finden, das heisst, es gibt für sie einfach viel Interessanteres. Ob das früher anders war? Ich bin fast sicher, dass die Schweiz nie ein «Leseland» war, Lesen galt ja bei uns lange Zeit als Nichtstun, wie ich das noch bei der eigenen Schwiegermutter erfahren habe. Ich denke, dass heute viel gelesen wird, vielleicht nicht unbedingt Belletristik, aber Sachbücher – und unsere Politikerschaft und viele Gremien lesen riesige Aktenberge und Berichte. Wir sind zu Recht beunruhigt, über die Abnahme der Lese- und damit auch der Schreibfähigkeit grosser Schichten. Zu Recht betrübt, dass Lesen bei vielen Kindern und Jugendlichen einen so geringen Stellenwert hat. Es ist schwierig, Vergleiche zu ziehen, da uns aus frühern Zeiten so wenig Material zur Verfügung steht.

Nach 25 Jahren «Literaturzyklus» in Pfäffikon wollte ich unter dem Eindruck der PISA-Studie im Zyklus «Geheimnisvolle Familiengeschichten» die drei ersten Abende zur Kinder- und Jugendliteratur im Gespräch durchführen. Die Abende waren zwar nicht misslungen, sondern recht besucht, mit um die 100 Personen. Trotzdem zeigte sich wieder einmal, dass mein Publikum E- Autoren erwartet: Die letzten Literaturabende – jetzt mit Texten für Erwachsene –, an denen z.B. Hanna Johansen aus ihrer Lena las, brachten grössere ZuhörerInnenzahlen. Es ist doch ein Phänomen in der Schweiz, dass unsere bekanntesten Kinder- und Jugendbuch-Autoren wie Eveline Hasler, Lukas Hartmann, Hanna Johansen, Hans Manz, Brigitte Schär, Franz Hohler u.a. erst mit ihren Büchern für Erwachsene Erfolge einheimsen konnten.

Merksatz: Für Literatur muss gekämpft werden. Einen besonderen Einsatz fordert aber die Kinder- und Jugendliteratur unseres Landes.

Als frischgebackene Lehrerin wurde ich 1952 an die Primarschule Pfäffikon «abgeordnet». Dort vor das Problem gestellt, den Kindern Lesestoff zu vermitteln, war ich überfordert. Selbstverständlich kannte ich Olga Meyers *Anneli, Fineli aus der Altstadt* von Elsa Muschg, *Die Kummerbuben* von Elisabeth Müller, und andere, nicht zu reden von Ida Bindschedlers *Turnachkindern* und allen Bänden von Johanna Spyri. Da lagen ein paar alte Bände in Packpapier, welche ich meinen Zweitklässlern schmackhaft machen sollte. Ich erzählte *Das Rösslein Hü* von Ursula Williams, *Klötzlis lustige Abenteuer* (die schweizerische Ausgabe von *Pinocchio*), u.a.

Ich versuchte vergebens, ein bisschen Geld für die Klassenlektüre zu bekommen und musste mich damit begnügen, aus verschiedenen Lesebüchern aus andern Kantonen Texte für die Drittklässler durchzupausen. Es gab ja damals nur ein Lesebuch für das ganze Jahr – und die eifrigen SchülerInnen hatten alles schon am ersten Tag gelesen. Meine ehemaligen SchülerInnen erzählten vor ein paar Jahren, dass sie sich nur noch an einige Theateraufführungen erinnerten, dann an die Lektüre, mit der ich jeweils die 45 Kleinen an heissen Sommertagen im Zaum halten konnte; ebenfalls an Lieder und Zeichnungsstunden.

Merksatz: In den einzelnen Klassen und/oder in den Schulbibliotheken muss immer genügend neuer, interessanter Lesestoff für alle Stufen bereit gestellt werden.

1972 wurde die erste Gemeindebibliothek in Pfäffikon eröffnet, mit 12 Mitarbeiterinnen, welche noch weniger wussten als ich. Stundenlohn Fr. 1.–. Fünf alte Büchereien wurden zusammengelegt, alles neu eingebunden.

1973 wurde ich Mitglied der Kantonalen Bibliothekskommission und besuchte die Schulbibliotheken aller Bezirke des Kantons Zürich, schrieb unzählige, eigentlich deprimierende Visitationsberichte. Ein Erlebnis: ein Sekundarlehrer aus Hausen a. Albis erklärte mir 1981, dass er keine Zeit aufbringe, vier Jugendbücher im Jahr zu lesen. Einem anderen flüsterte ich zu: «Machen Sie doch eine gemütliche Leseecke für das stille Lesen». Es stand in den 70er-Jahren ganz schlecht um die Schulbibliotheken im Kan-

ton Zürich – im Gegensatz zu denjenigen im Kanton Bern. Dafür blühten die Gemeindebibliotheken auf, sogar im Bezirk Pfäffikon.

An allen Tagungen der Kantonalen Kommission schämte ich mich für die rückständige Lehrerschaft und die Schulbibliotheken meines Dorfes. Immer wieder suchte ich den Kontakt, vermittelte AutorInnen, hatte ich doch 1979 die Autorenlesungen zusammen mit dem Pestalozzianum im Kanton Zürich ins Leben gerufen.

Merksatz: Bei der Lehrerschaft nie aufgeben – immer mit den gleichen Anliegen kommen, dazu Hilfe anbieten.

Unterdessen blühte die Gemeindebibliothek Pfäffikon, 1975 begannen jeweils im Januar die Literaturzyklen an vier Abenden, mit immer über 100 TeilnehmerInnen. 1977, anlässlich des fünften Geburtstages meines jüngsten Sohnes entdeckte ich, wie gern Kinder Geschichten hören. Flugs rief ich drei Geschichtennachmittage im November ins Leben, jeweils der erste Ansporn für Mütter, mit ihren Kindern die Gemeindebibliothek zu besuchen. Heute sind es noch jährlich zwei Nachmittage, an denen Geschichtenerzählerinnen mitwirken. Dann organisierte ich Autorenlesungen mit je einer Klasse, zusammen mit der Lehrerschaft und den Eltern. Sie wurden immer in der Bibliothek, abwechslungsweise auf verschiedenen Schulstufen durchgeführt.

Merksatz: Auch die Eltern lassen sich in ein Leseprogramm einspannen!

1980 hatte ich eine neue Idee: Ich brachte einer kleinen Aussenwacht eine Kiste mit neuen Kinder- und Jugendbüchern, sie sollte für zwei Monate die Kinder zum Lesen animieren. Und wirklich: nach dieser Zeit gab es keine schlechten Leser mehr in dieser 1.–3. Klasse. Ein Junge erzählte treuherzig, dass auch er zu lesen angefangen habe, nachdem alle andern immer wieder von ihren Leseerlebnissen erzählten. Und die Titel der Bücher? *Dominik Dachs* von Denys Watkins-Pitchford, Max Bolligers *Das Riesenfest*, von Ursula Wölfel *Julius* und vieles andere mehr. Die Produktion von Kinder- und Jugendbüchern war in den 70/80er-Jahren auch in der Schweiz ungeheuer angestiegen. Die pädagogisch schreibende Lehrerschaft war grösstenteils abgelöst worden durch andere AutorInnen. Die 70er Jahre mit ihrem Aufbruch hatten auch in die Schweiz gewirkt. Und meine These: dass bis und mit 9 Jahren die Lesefertigkeit da sein muss, wenn später noch gelesen werden soll, war erhärtet worden.

Merksatz: Lesen lernt man früh (oder überhaupt nicht mehr)!

Dass ich dann mit einem Legastheniker in der Familie schmerzlich erfahren musste, wie mühsam der Leseerwerb sein kann, steht auf einem andern Blatt. Hier nützte nichts, weder das tägliche Erzählen, Lesen bis zum spannenden Schluss. Meine Bitte an die Lehrerschaft blieb bis zur 4. Klasse ungehört, niemand wollte seine Leseschwäche sehen. Nach Abklärungen hatte ich meine Befürchtungen schwarz auf weiss; nach vier Jahren Steiner-Schule war die Legasthenie überwunden, heute gehört mein Sohn zu den Viellesern, er hat auch den Zugang zur Belletristik gefunden.

1988 fiel mir die Broschüre *Leselandschaft Schweiz* in die Hände, über das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen. Sie können noch heute meine rot angestrichenen Zeilen sehen, welche alles bestätigten, was ich bereits aus eigener Erfahrung wusste. In einem 11-Punkte Papier zur «Leseförderung in der Schule» brachte ich vor der Zürcher Lehrerschaft den Rückgang der Lesefähigkeit und das Symptom des funktionalen Analphabetismus zur Sprache. Aber auch das *Problem, dass die Schule zwar die Lesefertigkeit vermittelt, aber nicht zur Lesemotivation anregt.* Die Schule trägt – leider – wenig zur Lesefreude und Leselust bei!

Es war eine finstere Schar, welche mir unten zuhörte. Emil Zopfi war zwar willkommen, aber die Lehrerschaft vollauf beschäftigt mit ihren Computerproblemen. Zwar hielten die Lehrer das Lesen für gefährdet, aber niemand wollte sich mit meinen Angaben oder Thesen auseinandersetzen. Niemand wollte sich von einer Bibliothekarin in sein Tun und Lassen dreinreden lassen. Ich habe diese Tagung in schrecklicher Erinnerung – und diese Erfahrung sollte sich 1998 in vielen Sitzungen mit der Lehrerschaft in Pfäffikon wiederholen. 1999 habe ich zu Handen des Gemeinderates und der Schulpflegen, zusammen mit den SchulbibliothekarInnen Vorschläge zur Neukonzeption der Schulbibliotheken in Pfäffikon abgeliefert; niemand ausser dem Gemeindepräsidenten reagierte.

Nicht einmal mir, der ehemaligen Lehrerin, ist es gelungen, den tiefgreifenden Konflikt zwischen Lehrerschaft und Gemeindebibliothek zu entschärfen. Es ist schwierig, diese Konfliktlinien zu benennen. Als Bibliotheksleiterin führte ich 1977 alle Klassen von Pfäffikon in den Gebrauch der Karteikarten ein. Zu diesem Behuf war ich auch im Kanton St. Gal-

len und im Thurgau tätig, und immer war die Schülerschaft interessiert und lernbegierig, während die Lehrer auf «schwierige Schüler» aufmerksam machten – und sich dann während der Einführung davonstahlen. Die Karteikästen sind abgelöst durch den Computer, aber noch immer finden sich *Schülerbibliotheken in einem desolaten Zustand*, es herrscht der numerus currens – falls überhaupt... Während sich die Gemeindebibliotheken, gefördert durch Kantone und die Gemeinden zu «Informationszentren» wandelten, immer neue Schichten ansprachen, neue Medien wie CDs, Videos, DVD-Medien, Internet und e-mails anboten, war die Lehrerschaft mit ihrer Umstrukturierung beschäftigt. Überlastet wegen der fremdsprachigen Schüler, durch neue soziale Fragen belastet, ging das Lesen unter. Erst die PISA-Studie 2002 weckte die Lehrerschaft, welche unter der Last immer neuer Aufgaben ächzte. Ein einziger Satz aus dieser Studie hat mich langfristig beeindruckt:

Merksatz: Diejenigen LehrerInnen, welche gerne lesen, haben auch gute LeserInnen in ihrer Klasse!

Die gute Nachricht heute: Die Oberstufe Pfäffikon schickt alle ersten Klassen einmal in die Bibliothek zu einer Einführung. Zugleich wird die Bibliothek in einem Oberstufenschulhaus durch eine Bibliothekarin der Gemeindebibliothek renoviert und neu eingerichtet.

Sie hat ganz einfache Lesereihen aus Krimis zusammengestellt, weil sie weiss, dass das Lesen für die Oberstufe einfach sein muss. Vielleicht ist es wichtig, mit ganz simplem Lesestoff zu beginnen. Aber langsam scheint die Frucht der Zusammenarbeit mit den Schulbibliotheken aufzugehen...

Merksatz: Mit simplem Lesestoff beginnen, auch in der Oberstufe.

1998 galt es, Privatisierungsgelüste für die Gemeindebibliothek Pfäffikon abzuwehren. In einem ausführlichen Bericht zeigte ich mit Erfolg, dass die Bibliothek eine gesellschaftlich-soziale Aufgabe in der Gemeinde hat. Sie muss Informationsmittelpunkt sein und hat zugleich die Aufgabe, die Schulbibliotheken zu integrieren. Die Gemeindebibliothek wurde sogar in die Arbeitsstrukturen der Gemeinde eingegliedert und erfuhr damit eine Aufwertung. Auch die Löhne der Bibliothekarinnen wurden angehoben – ein jahrelanges Postulat von mir.

Hier endet der Bericht einer Bibliothekarin vom Land. Ich habe seit meinem Rücktritt Ende 1999 nie aufgehört zu lesen. Nie aufgehört, an der GB Pfäffikon Anteil zu nehmen. Es scheint, dass «Fantasy» heute auch in der Schweiz Trumpf ist. Aber wer weiss, vielleicht ist in der heutigen Zeit bald wieder eine Realismusphase angesagt. Wir wollen die beiden Arten: Belletristik und Sachliteratur – nicht gegeneinander ausspielen, auch letztere findet ihre Leserschaft. Wir wurden noch vor Karl May gewarnt, später vor den Comics – und wovor sollen wir heute warnen? Ganz sicher werden die neuen Medien den Einsatz für das Lesen im besten Fall unterstützen, im schlimmsten Fall verhindern. Für mich ist die Hauptsache: es wird gelesen!

Merksatz: das Lesen und Schreiben (auch in der Schule) wird nicht aufhören, so schwierig die Sache auch ist. Wir alle bemühen uns an unserm Ort, in der Stadt, auf dem Land, in unsern Gremien.

Trotzdem ein Problem: Die Kindheit ist bedroht! Sie ist ein Kulturphänomen und ein Kulturprodukt aus dem 18. Jahrhundert. Die Zeit der Geborgenheit und der Schonung geht zu Ende, dies haben verschiedene AutorInnen wie Philipp Ariès, Marie Winn und Neil Postman schon vor Jahren festgestellt. Kinder werden zu früh in die Welt der Erwachsenen einbezogen. Damit könnte auch die Zeit der Kinder- und Jugendliteratur zu Ende sein. Lassen wir nicht zu, dass unsere Kinder keine echte Kindheit mehr haben.

Regula Würgler-Zweifel, Baumenstr. 7, CH-8330 Pfäffikon ZH.

1 Die Verfasserin ist seit mehr als 30 Jahren als ehemalige Lehrerin, Bibliothekarin und Vermittlerin von Literatur für Erwachsene und Kinder auf dem Land, in Pfäffikon/ZH tätig. Der Artikel ist ein Auszug aus dem Referat anlässlich der Jahresversammlung des «Leseforum Schweiz» am 26. März 2003.

Ulrike Zöllner

Gedichte als Entwicklungssymbole

Biographische Arbeit an Entwicklungsthemen

Biographisch orientierte Ansätze in der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters gehen davon aus, dass in bestimmten Lebensabschnitten unterschiedliche Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben angesprochen sind. Es handelt sich dabei aber nicht um Themen, die neu auftauchen und die definitiv abgeschlossen werden. Entwicklungsthemen begleiten Menschen das ganze Leben hindurch und oszillieren dabei zwischen Vordergrund und Hintergrund. So gehört zum Beispiel das Thema der Identität zum psychischen Leben an sich, stellt aber vor allem in der Pubertät und im mittleren Erwachsenenalter eine prominente Herausforderung dar.

Die psychologische Arbeit mit Menschen an ihrer Biographie soll verdeutlichen, welche Themen momentan anstehen in der persönlichen Entwicklung, wie die allgemeinen Entwicklungsaufgaben aufgegriffen und beantwortet werden. Sie bezieht aber auch retrospektive und prospektive Sichtweisen mit ein. Unerledigte Aufgaben wirken in die Gegenwart hinein und darüber hinaus bis in die Zukunft. Antizipierte Vorstellungen über künftige Entwicklungsoptionen fügen sich zu Szenarien zusammen, die eine Leitfunktion für gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen übernehmen können.

Der Text als Symbol

Bei dieser Arbeit ist es fruchtbar, abstrakte Entwicklungsthemen festmachen zu können an eindrücklichen Bildern oder Symbolen durch Zeichnungen, Aufsätze der Geschichten zu Bildern.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, gemeinsam literarische Texte zu rezipieren, in denen der persönlich anstehende Entwicklungsgedanke möglichst akzentuiert ausgedrückt wird. Gedichte stellen dabei einen besonders lohnenden Ansatz dar. Im Unterschied zum Prosatext komprimiert die lyrische Form die Aussage nicht nur in einer verbalen Formel, sondern vor allem in einem emotional stark wirkenden Bild. Der Symbolcharakter dieser Sprachbilder liegt auf einer Ebene, die sich oftmals intellektuell weder fassen noch erklären lässt. Es können Tröstungen, Deutungen oder Leitideen vorbewusst mitgenommen werden.

Texthinweise

Weit verbreitet sind dabei die Gedichte von Hermann Hesse, bes. die «Stufen». Auch Texte von Rilke (die «Wachsenden Ringe») sind bekannt und genutzt. Im Folgenden sollen weitere Hinweise für einen entwicklungsthematischen Einsatz von Gedichten gegeben werden.

Prof. Dr. phil. Ulrike Zöllner, Hochschule für Angewandte Psychologie, Zürich, Minervastr. 30, CH-8032 Zürich

Zeit	Entwicklungsthemen	Gedicht
Junges Erwachsenenalter	der erste Lebensplan	Vorfrühling (E. Stadler)
	Aufbruch, Erprobung	Erwartung (W.Bächler)
Frühes Mittleres Erwachsenenalter	Konsolidierung	Sommer (F. Hölderlin)
	Der persönliche Stil	Der römische Brunnen (C.F.Meyer)
Krise und Übergang	Meisterung der Aussenwelt	Hälfte des Lebens (F.Hölderlin)
	Selbstreflektion	Im Nebel (H.Hesse)
	Identitätsumstrukturierung	Wo aber fliegen die Abendvögel hin? (A.Zollinger)
		Noch bist Du da (R.Ausländer)
Spätes Mittleres Erwachsenenalter	Synthese, Gesamtschau, Reifungsgewinn	Glückliche Fahrt (J.W. Goethe)
Spätes Erwachsenenalter	Qualität statt Quantität	Der Abend (J.v.Eichendorff)
	Loslassen, Aussöhnung	Mondnacht (J.v.Eichendorff)
	Frieden nach innen und aussen machen	O trübe diese Tage nicht (Th.Fontane)
		Vom Altern (C.Bula)
		Schlussstück (R.M.Rilke)
Ganzer Lebenslauf	Tod, Zeit	Überlass es der Zeit (Th. Fontane)
		Nur zwei Dinge (G:Benn)
	Selbstfindung	Gib den Dingen das Wort (W.H.Fritz)
		Lied (Th. Brasch)
	Beziehung, Partnerschaft	Ehegedicht (G. Herburger)
		Ich und Du (F.Hebbel)
	Trost	Liebe (M.Hausmann)
		Die heile Welt (W.Bergengruen)
		Trost (I. Seidel)

Animation
Animation

Jutta Kleedorfer

Das BARFIE-Projekt

BARFIE ist die Abkürzung von «Books And Reading For Intercultural Education». Dieses Comenius 3 Projekt ist ein europaweites Leseprojekt zur Förderung des Lesens, der europäischen Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere aber zur Förderung von benachteiligten Kindern, die aus sozioökonomischen, körperlichen, geschlechtsspezifischen oder familiären Gründen einen erschwerten Zugang zu notwendigen Bildungsressourcen haben. Dem Projekt kommt daher 2003 im Jahr der «Menschen mit Behinderungen» ein zentraler Stellenwert zu.

Das BARFIE-Projekt begann 2002, dauert vorerst drei Jahre und ist ein europäisches Netzwerk für LehrerInnen, BibliothekarInnen und alle jene Institutionen, denen Literarisierung und Europäisierung am Herzen liegen.

Derzeit arbeiten 11 Länder mit, und zwar Belgien, Bulgarien, die Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Polen, Portugal, Österreich, die Slovakische Republik und Grossbritannien. Koordinationszentrum ist das KinderLiteraturHaus in Wien, internationale Projektleiterin ist Lilia Ratcheva-Stratieva, für die nationalen österreichischen Agenden ist Jutta Kleedorfer verantwortlich.

Wir würden uns sehr freuen, wenn auch Schweizer Institutionen und KollegInnen aus dem Bereich Schule und Bibliothek die Leistungen und Ressourcen dieses Projekts nützen und als freie Partner aus ihren Arbeitsbereichen Erfahrungen und Tätigkeiten einbringen würden.

Was bisher geschah:

1. Phase, Sommersemester 2002:

Es wurden in jedem teilnehmenden Land schon vorhandene Projekte an Schulen und Arbeiten erfasst, in denen die Förderung europäischer Kinder- und Jugendliteratur, das interkulturelle Lernen sowie die Integration von behinderten bzw. benachteiligten Kindern angestrebt wurde. So entstand eine umfangreiche Sammlung von unterschiedlichsten Aktivitäten in Schulen, Bibliotheken, Instituten etc.

2. Phase: Wintersemester 2002/2003

Die gesammelten Daten werden laufend in einem internationalen Netzwerk vorgestellt. Ein Informationsfolder sowie Newsletters informieren über aktuelle Arbeiten und Events.

Bei der BARFIE-Tagung zum Thema «Interkulturelle Begegnungen» im November 2002 in Wien wurden sechs der interessantesten BARFIE-Projekte präsentiert.

Stellvertretend für die vielen Facetten des BARFIE-Netzwerks sollen einige typische Beispiele vorgestellt werden.

Das *tschechische Projekt* steht z.B. unter dem Motto eines Kinderbuches von Zbynek Malinsky «Karussel der Schwäne», das den Weg zu Multikulturalität und zur Wissensgesellschaft zum Ausdruck bringen möchte:

«Mein Herr, wo ist das Ende der Welt? »

«Je nachdem. »

«Wieso, je nachdem? »

«Für den Karpfen ist es wo anders als für die Rosenlaus. »

«Wo ist es für den Karpfen? »

«Für ihn ist das Ende der Welt das Ufer des Teichs, weil ihn der Karpfen nicht verlassen kann. Der Teich ist seine ganze Welt. »

«Und für die Rosenlaus? »

«Auf dem Blatt der Rose. Die Rosenlaus weiss nicht, dass die Welt grösser ist als das Blatt der Rose, da sie nirgendwo sonst gewesen ist. »

«Herr, ich war auch nirgendwo anders als in unserem Dorf, aber ich weiss, dass die Welt gross ist. »

«Darum geht es eben, dass der Karpfen und die Rosenlaus es nicht wissen.

Aber du weisst es.

Und je mehr du wissen wirst, umso grösser wird deine Welt sein. »

Das französische Kinder- und Jugendliteraturzentrum «Crilj» (Centre de Recherche et d'information sur la Littérature pour la Jeunesse) erarbeitete ein Kompendium einer literarischen Entdeckung der europäischen Kulturen vom Atlantik bis zum Uralgebir-

ge, von Helsinki bis nach Athen, aufbewahrt in Erzählungen und Illustrationen der Kinderliteratur.
Weitere Infos: e-mail: crilj@club-internet.fr

Die *englische Gruppe* stellt die «European Picture Book Collection» zur Verfügung. In dieser Sammlung ausgewählter aktueller europäischer Kinderbücher finden sich vorwiegend Bilderbücher in der Originalsprache, die als interkulturelles Arbeitsprojekt im Grundschul- wie im Sekundarstufenbereich eingesetzt werden können. Dazu gibt es ein Impulsvideo und viele methodisch-didaktische Anregungen zur schulpraktischen Umsetzung. In der Steiermark wurde dies sowohl in einer Volksschule wie an einer Hauptschule schon erfolgreich eingesetzt. Videoaufzeichnungen dokumentieren, wie differenziert österreichische Schulkinder an europäische Nationalliteraturen herangehen.

Belgien präsentiert ein grossangelegtes Leseprojekt mit dem Titel «THE WAR GAME», das ursprünglich in der LehrerInnenausbildung eingesetzt wurde. Texte der europäischen Kinder- und Jugendliteratur zum Thema «Krieg und Frieden» wurden gesammelt und als Reader mit innovativen Lesemethoden in der Lesedidaktik eingesetzt. Der Erfolg ist so weitreichend, dass mittlerweile das gesamte Projekt mit allen, sehr umfangreichen Materialien auch auf Englisch und Portugiesisch zur Verfügung steht.
Ansprechpartnerin ist Prof. Annemie Leysen, Katholieke Hogeschool Leuven.
e-mail: khl.dlo.he@unicall.be

Auf *österreichischer Seite* werden u.a. die Forschungsarbeiten von Thomas Fillitz über «Interkulturelle Erziehung im Rahmen der Wiener Schulpraxis und die Grundlagen sozialer Kommunikation» einer Öffentlichkeit vorgelegt.

3. Phase: Sommersemester 2003
Erstellung eines internationalen Buchkatalogs, dessen Bücher in einer Art «Wanderausstellung» interessierten Schulen und Institutionen zur Verfügung gestellt werden. Jedes teilnehmende Land stellt Kollektionen von jenen Büchern ihrer Verlage zur Verfügung, die ein thematisches Spiegelbild für die Intentionen des BARFIE-Projekts sind.

Je ein Beispiel aus der österreichischen Sammlung sowohl für den Grundschul- wie für den Sekundarstufenbereich sollen exemplarisch im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Beispiel 1:
Heinz Janisch/ Helga Bansch: Zack bumm!
Wien: Jungbrunnen 2000, 32 S.
Themen:
– Leben mit Behinderung(en)
– Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung
– Mut zu neuen Erfahrungen
– Erwachsener als «Coach» in Lebenskrisen
– Fremde Hilfe annehmen
Einsatzempfehlung:
– zum Vorlesen
– zum Selberlesen ab 2. Schulstufe
– für alle Altersstufen geeignet
Inhalt:
Sigmund, ein kleines zerzaustes Vogelkind, die Hauptfigur der Geschichte, sitzt in seinem Nest. Die Welt ringsum ist riesengross für ihn. Er möchte fliegen können, so wie seine Eltern. Vor lauter Neugier und Eifer beugt er sich weit vor. Und schon ist es geschehen: Er kippt aus dem Nest und segelt durch die Luft. Noch bevor er «Hilfe! » rufen kann, schlägt er schon hart auf dem Boden auf. «Zack bumm!», macht es in seinem Kopf. Es klingt so, als hätte jemand eine Tür zugeschlagen.

Tatsächlich: Seither ist Sigmund ein komischer Vogel, der nur ein heiser gekrächztes «Zack bumm!» zustande bringt. Obgleich er wie kein anderer pfeilschnell fliegen lernt, wie kein anderer mit seinen kurzen Stummelflügelchen die tollsten Kunststücke der Fliegerei beherrscht, merkt er immer mehr, dass er nicht so wie die anderen Vögel ist.

Der alte Hase, Carl Gustav, merkt an Sigmunds traurigem Gekrächze, dass etwas nicht mit ihm stimmt und erklärt sich bereit, ihm zu helfen.

Auf dem grünen Nachdenksofa von Carl Gustav erinnert sich Sigmund dann an den Tag zurück, an dem er aus dem Nest gefallen ist. Der alte Hase erkennt, dass Sigmund Selbstzweifel und Schuldgefühle plagen und er unter seiner Unfähigkeit leidet, nicht wie die anderen Vögel zwitschern zu können. Ein Zufall kommt beiden zuhilfe: Ein winziges Etwas von einem Vogel fällt – ähnlich wie Sigmund damals – aus dem Nest, doch Sigmund reagiert blitzschnell: er fängt den Kleinen mit seinen Schwingen auf und rettet ihn. Tollkühne Flugfähigkeiten sind also Sigmunds besondere Begabung, die er allen Tieren des Waldes in einer Flugshow schliesslich zeigt. Fröhlich krächzend klingt sein «Zack bumm!» So, als hätte jemand eine «innere» Tür aufgemacht.

Eine wunderbar poetische Parabel, die vor Augen führt, dass jedes Lebewesen in einer besonderen, einmaligen Weise Schwächen und Stärken hat, dass

gerade das ausserhalb der Norm Liegende das Wesentliche eines Lebewesens ausmacht, dass Individualität darin besteht, sich selbst so anzunehmen, wie man ist und fröhlich im Herzen zu sein.

Es ist nicht wichtig, konkret auf die tiefenpsychologische Dimension der Geschichte einzugehen – sie ist für Erwachsene ein zusätzlich intellektuelles Spiel – für Kinder jedoch ist es ein wunderbares Mutmachbuch: Nicht die Fehler, Defizite, Unzulänglichkeiten gilt es festzustellen und auszumerzen, sondern die Ressourcen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, die da sind und damit glücklich zu sein, wenigstens ein bisschen.

Beispiel 2:
Edith Schreiber-Wicke: Regenbogenkind
Stuttgart/ Wien/Bern: Thienemann 2000. 64 S.
Themen:
– geistige und körperliche Behinderung
– Leben in einer behindernden und behinderten Welt
– Integration
– Werte und Wertigkeiten im Leben
Einsatzempfehlung:
– ab 10 Jahren
– Deutsch, fächerübergreifend mit Biologie und Religion
Inhalt:
«Anders als die anderen, oft fremd und befremdend, unwägbar in einer Welt der Gewichte und unermesslich in einer Welt der Masse, das sind die Regenbogenkinder», wie es in der Rahmenhandlung erklärt wird.

Erzählt wird die Geschichte von dem Mädchen Naomi, das sich im Land unter dem Regenbogen auf die grosse, spannende Lebensreise vorbereitet, so wie es jeder von uns – dies erzählt die indianische Mythologie – auch einmal getan hat.

Naomi jedoch fasst nicht wie die anderen Kinder Vorsätze, sie macht keine Lebenspläne, sie steht bloss mitten im Regenbogen wie unter einer Dusche und hält ihr Gesicht den Strahlen aus farbigem Licht entgegen.

Naomi ist ein Down-Syndrom-Kind, das das Spiel des Lebens wirklich ohne die Illusion der Zeit lebt.

Welche Bedeutung kommt einem behinderten Kind wie Naomi in einer leistungsorientierten, materialistischen Gesellschaft zu, in der nur das Gewicht und Wert hat, was von unmittelbarem Nutzen ist?

Die Antwort ist einfach: «Ich will», heisst es, «dass jeder, der mir begegnet, darüber nachdenkt, was wirklich wichtig ist.»

Anmerkung: Zu diesen Büchern gibt es umfangreiche LehrerInnenbegleitmaterialien und Tipps für die schulpraktische Umsetzung.
Infos bei: kleedorfer@asn.netway.at

Was können Sie tun?
Sie sind als Lehrer/in, Bibliothekar/in, Heim/Hort-Erzieher/in herzlichst eingeladen, kurz Ihre Projekte und Arbeiten mit Kindern zur interkulturellen, integrativen Leseförderung vorzustellen, die einen der oben genannten Bereiche besonders berücksichtigt haben.
Wie geht das?
Schicken Sie bitte eine Kurzbeschreibung nach etwa folgendem Raster:
– Projekttitel
– Kurze Projektbeschreibung
– Name und Adresse des Projektleiters
– Schulstandort/Bibliothek
– Anzahl der teilnehmenden Kinder/Jugendlichen
– Zeitraum
an meine mail-Adresse- Kennwort BARFIE: kleedorfer@asn.netway.at
Wir freuen uns wirklich sehr, wenn Sie mitmachen.

Was haben Sie davon?
– Unverbindliche, doch interessante Teilnahme an einem europaweiten Leseförderungsprojekt
– Nutzung eines Netzwerks von europäischem Format, das Ihrer Arbeit in Schule, Bibliothek und Institut zugute kommt
– Einladung zur Teilnahme an Seminaren, bei denen Sie Ihr Projekt vorstellen und Sie neue Impulse für Ihre Arbeit bekommen können
– Mitarbeit an einem Netzwerk der Lesekultur

Prof. Mag. Jutta Kleedorfer unterrichtet an der Pädagogischen Akademie ED Wien Fachdidaktik und Fachwissenschaft Deutsch. kleedorfer@asn.netway.at

Angeline Borgeaud

SOLIDARITE LECTURE : Les Druides de Vouvry

Historique
En 1998, le groupe vocal Manau fait revivre la culture celtique dans nos têtes blondes (Dans la vallée, ho! ho !)

Au même moment, la Commission scolaire de Vouvry se penche sur les problèmes d'apprentissage de la lecture pour les élèves non-francophones. Sachant que leurs mamans ne parlent pas le français, comment aider ces petits élèves à découvrir notre langue ? À l'évidence, même une étude surveillée ne

pouvait résoudre ce problème devenu trop important pour notre commune, qui compte 30 % d'enfants étrangers.

Et voici qu'est née l'idée de *Solidarité lecture : les plus grands élèves de 11 et 12 ans pouvaient faire lire les plus petits élèves, des classes de première et deuxième années primaires.* Car il nous fallait beaucoup de monde disponible pour réaliser ce projet.

Pour les encourager , et grâce à *Manau*, les jeunes « professeurs » deviendraient des « Druides » ! L'idée a séduit, la générosité et la fierté ont fait le reste !

Organisation

Avec l'accord des parents, les « Druides » font lire les petits, après les heures de classe, pendant 15 minutes, à raison de trois fois par semaine (lundi - mardi - jeudi).

Pour éviter une trop grosse fatigue, et pour avoir toujours un Druide disponible, chacun travaille une semaine sur deux; il y a donc deux Druides pour chaque petit lecteur.

Chaque soir et selon un tournus, trois enseignants accueillent dans leur classe environ 5 ou 6 tandems de lecture et supervisent leur travail. Les Druides écoutent, questionnent, expliquent les mots difficiles. Puis, ils encouragent les petits à lire encore et encore à la maison …

Un programme précis permet à chacun de s'y retrouver par rapport aux lieux, aux dates et à d'autres informations nécessaires.

Conclusion

Le projet marche très bien, le système donne entière satisfaction et nous avons eu cette année la joie de constater que les petits élèves de l'époque de Manau sont devenus à leur tour nos Druides d'aujourd'hui ….

C'est la preuve que ces enfants non-francophones ont pu suivre une scolarité normale. Ils sont en général de bons élèves qui aiment lire.

Il est vraiment enthousiasmant de voir fonctionner nos Druides et de voir progresser les petits lecteurs en herbe. Des liens se créent ; les Druides sont fiers et heureux d'avoir cette responsabilité.

Remarques

- Solidarité lecture n'est destiné ni aux parents qui souhaiteraient se débarrasser du problème de l'apprentissage de la lecture, ni aux élèves présentant de grosses difficultés d'apprentissage, mais uniquement aux enfants provenant de cultures étrangères.
- Les Druides sont récompensés à la fin de l'année par un bon pour une visite dans un parc d'attractions.

Pour de plus amples renseignements au sujet de l'organisation, s'adresser à :

Mme Angeline Borgeaud, Rte du Stand 6, CH-1897 Le Bouveret, E-Mail : borg.an@bluewin.ch

Helene Schär

Interkulturelle Bibliotheken in der Schweiz

Wegbereiter für die öffentlichen Bibliotheken

Warum braucht es interkulturelle Bibliotheken und was unterscheidet sie von «normalen» Bibliotheken? Bietet nicht auch Bibliomedia Schweiz bereits Bücher in verschiedenen Sprachen an?

Eine berechtigte Frage, die im folgenden etwas genauer analysiert und beantwortet werden soll. Vor über 10 Jahren entstanden die ersten interkulturellen Bibliotheken, als Bibliomedia Schweiz nur ein kleines, eingeschränktes Angebot fremdsprachiger Bücher für Erwachsene anbot. Es waren besorgte Eltern aus anderen Sprachräumen, die ihren Kindern Bücher ihrer Herkunftssprache anbieten wollten, um ihren Sprachschatz über den täglichen und häuslichen Sprachgebrauch hinaus zu erweitern und sie dadurch gleichzeitig in ihrer Identität zu stärken.

«Globlivres» in Renens bei Lausanne war die erste derartige Institution. Sie bot Bücher in allen Sprachen an, die von Kindern und Jugendlichen in ihrem Umkreis gesprochen wurden. Es waren schnell an die 50 Sprachen! In den letzten 15 Jahren sind acht weitere interkulturelle Bibliotheken entstanden. Sie schlossen sich zu einem Dachverband, dem «Verein Bücher ohne Grenzen Schweiz» zusammen und werden seit vielen Jahren vom Bundesamt für Kultur unterstützt.

Eine interkulturelle Bibliothek bietet nicht nur Bücher in deutsch, französisch, italienisch und englisch an, sondern auch in arabisch, portugiesisch, spanisch, tamilisch, türkisch, suaheli, kurdisch, farsi und in vielen anderen Sprachen. Sie richtet sich mit ihrem Angebot vor allem auch an Leute, die in ihrem Quartier nicht unbedingt gut integriert sind und die nicht von klein auf gewohnt sind, Bibliotheken zu besuchen, um sich Lesestoff auszuleihen. Um diese Leute hereinzuholen, braucht es viel Sorgfalt, Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und Toleranz, und die Schwelle muss ganz besonders niedrig sein. Die Aufgabe der interkulturellen Bibliotheken ist es, eine Brücke zwischen dem Herkunftsland der ausländischen Bevölkerung und dem Gastland zu bauen. Durch ihr Angebot an Büchern, Zeitschriften,

neuen Medien soll den Menschen aus den verschiedensten Teilen der Welt ein Stück Heimat geboten und das Gefühl vermittelt werden, als Persönlichkeiten mit einer eigenständigen Kultur ernst genommen und geachtet zu werden. Die Nähe der interkulturellen Bibliotheken zu den Menschen aus anderen Kulturen erleichtert die Werbung für neue Kunden. Da sich vorwiegend Vertreter und Vertreterinnen aus den Sprachregionen selbst um die Buchangebote kümmern, sie einkaufen und katalogisieren, kennen sie die Bedürfnisse ihrer Landsleute, ihre Sprache und Kultur. Wer die interkulturelle Bibltiohek regelmässig besucht, wird auch kein Problem haben, eine kommunale Bibliothek aufzusuchen!

Nahezu unentbehrlich sind die interkulturellen Bibliotheken für Kinder und Jugendliche geworden, seit neue Studien belegen, wie fundamental wichtig es für den Erwerb einer Zweitsprache ist, die Herkunftssprache, die in den meisten Fällen aus einem reduzierten Wortschatz besteht, zu pflegen und zu fördern. Das Niveau und die Beziehung zur Heimatsprache spielen beim Erlernen der Zweitsprache eine bedeutende Rolle, ja man geht heute sogar davon aus, dass Kinder ihr sprachliches Wissen aus der zuvor gelernten Sprache in die neu zu lernende Sprache übertragen. Daher ergeben sich nach der Einschulung zusätzliche Schwierigkeiten, wenn die Muttersprache nicht gleichzeitig gefördert wird. Dies gilt nicht nur für ausländische Kinder und Jugendliche, die nur vorübergehend in der Schweiz Aufnahme finden, sondern auch für viele, die hier geboren und aufgewachsen sind. Und dies ist nicht nur ein schweizerisches Problem, sondern ein weltweites. Überall, wo Menschen aus anderen Sprachräumen einwandern, muss ihrer Sprache Rechnung getragen werden. In Philadelphia, um nur ein Beispiel zu nennen, wird längst schon zweisprachig unterrichtet, englisch und spanisch, und es besteht seit neuem das Projekt, mit englisch und chinesisch zu beginnen.

Mit ihren verschiedenen Angeboten auch im Bereich der Animation (Lesungen, Spielnachmittage, Sprachkurse) versuchen die interkulturellen Bibliotheken auch, gegen Intoleranz und Unverständnis zwischen den Kulturen anzugehen und Horizonte zu öffnen. Sie heben die Vielfalt der Kulturen in unseren Regionen hervor, die für alle eine Bereicherung darstellt.

Die kommunalen Bibliotheken sind nicht in der Lage, so viele Sprachen abzudecken. Sie haben die finanziellen, örtlichen und zeitlichen Voraussetzungen und das entsprechende Know-How nicht. Doch sie sollten unbedingt mehr mit den interkulturellen Bibliotheken zusammenarbeiten. Es gäbe viele Möglichkeiten und Synergien, die für alle Teile Vorteile brächten! Wo keine interkulturellen Bibliotheken sind, könnte versucht werden, mit der ausländischen Bevölkerung etwas aufzubauen. Sämtliche bestehenden interkulturellen Bibliotheken geben gerne Auskunft, helfen auch mit Büchern aus!

Die interkulturellen Bibliotheken arbeiten eigenständig und entsprechend den Bedürfnissen des jeweiligen Standorts. Eine Zusammenarbeit untereinander ergibt sich bei gemeinsamen Buchbestellungen aus entfernten Ländern und Sprachbereichen oder bei der Führung eines gemeinsamen Katalogs, sie organisieren Wanderausstellungen oder Lesungen und tauschen Lösungen bei anfallenden Problemen aus.

Adressen der Mitglieder des Vereins Bücher ohne Grenzen Schweiz (VBOGS) siehe www.interbiblio.ch

Helene Schär, Kinderbuchfonds Baobab, Postfach, CH-4018 Basel, Tel. ++41 (0)61 333 27 27 / Fax ++41 (0)61 333 27 26, e-mail: baobab@acces

Eliane Niesper

Hör- und Lesespass in der Schule

«Lese-Spass» und «Ton ab, Buch auf»: Die Entwicklung von zwei neuen Leseförderungsprojekten mit ganz verschiedenen Ansätzen am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien.

Ton ab, Buch auf: eine CD als Weg zum Buch

Mit «Ton ab, Buch auf» bringt das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien ab nächstem Jahr Schülerinnen und Schüler in der 4./5. Klasse vom Hören zum Lesen. Die Kinder sollen zum Buch greifen, den Schritt ins Lesen aber über den Ton machen. Konkret handelt es sich dabei um Sätze mit 25 verschiedenen Büchern und ebenso vielen CDs, auf denen ein Buchanfang vorgelesen wird, sowie einigen CD-Abspielgeräten. An einer spannenden Stelle, nach etwa einer Viertelstunde, wird die Hörerin oder der Hörer eingeladen, selber weiterzulesen. Da das Buch ja vorhanden ist, steht dem Lesevergnügen nichts im Weg.

Das Hörbuch kann leseträge Kinder animieren, weil die emotionale Bindung zu den Figuren schon da ist, wenn sie ihnen in einem anderen Medium wieder begegnen, bestätigt Geri Dillier, Dramaturg und Regisseur für Kindergeschichten und -hörspiele bei Schweizer Radio DRS1.

Das Pilotprojekt «Ton ab, Buch auf» wird Schulen, Schulbibliotheken und Kinderbetreuungsstätten für 4 bis 6 Wochen kostenlos zur Verfügung gestellt. Es

wird vorerst für etwa 10-Jährige produziert, soll aber später auf weitere Altersstufen und Sprachregionen ausgedehnt werden. Das Projekt wird während dem Einsatz laufend ausgewertet.

Lesetipps für Lesespass
Lesetipps für Lesespass ist eine Buchempfehlungsliste. Sie richtet sich an Lehrpersonen, Bibliothekare und Bibliothekarinnen, die Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 16 Jahren zum Lesen motivieren möchten. Die Titel sind nach inhaltlichen und formalen Kriterien ausgewählt; sie sind speziell für Kinder und Jugendliche gedacht, die Leseschwierigkeiten haben, leseungeübt oder fremdsprachig sind.

Die Broschüre basiert auf einer überregionalen Umfrage zu den Bedürfnissen, Erfahrungen und Wünschen von Lehrpersonen, Bibliothekarinnen und Bibliothekaren sowie Bibliotheksbeauftragten. Sie umfasst rund 140 Titel, aufgeteilt in die Bereiche Belletristik, Sachbücher und Comics. Bei jedem Titel sind neben den bibliografischen Angaben eine Inhaltszusammenfassung, didaktische Hinweise und andere Erscheinungsformen wie z.B. Hörbücher, CD-ROM oder Video vermerkt.

Lesetipps für Lesespass möchte Kindern und Jugendlichen den Zugang zum Lesen erleichtern und Lesefreude wecken. Die Lesetipps für Lesespass von Irène Moderer und Barbara Bättig erscheinen im Herbst 2003 beim Klett Verlag Schweiz.

Die bisherigen Leseförderungsprojekte des SIKJM

Bücherraupe: Mit Bilderbüchern fängt das Lesen an
Die Bücherraupe aus Stoff für Kindergarten und Unterstufe enthält 30 Bilderbücher zu einem Thema, dazu eine Auswahl Sachliteratur. Die Lehrpersonen erhalten Anregungen, und die Kinder haben Spass: Sie können mit allen Sinnen in die Welt des Buches einsteigen, dürfen die Bücher auch nach Hause nehmen und tragen so ihre Freude am Lesen in die Familie.

Die Bücherraupe wandert kostenlos von Kindergarten zu Kindergarten oder 1. Klasse. An jedem Ort bleibt sie ungefähr einen Monat. Im Moment gibt es Bücherraupen zu den Themen: «Wald», «Wasser», «Freundschaft», «Sonne, Mond und Sterne» und «Einschulung». Weitere Zusammenstellungen sind geplant. Zahlreiche Verlage unterstützen das Projekt und stellen ihre Bücher gratis zur Verfügung.

Der Lesebazillus – eine Rucksackbibliothek
Der Lesebazillus stiftet Schülerinnen und Schüler der 5. (und 6. Klasse) zum Lesen an, und zwar mit rund 30 Büchern unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und Interessensgebiete. Der Lesestoff steckt in zwei Rucksäcken, damit er direkt von Schule zu Schule wandern kann. Die Bücher werden jedes Jahr neu ausgewählt und in drei identischen Rucksackpaaren neu auf die Reise geschickt. Der Lesebazillus bleibt etwa 4 Wochen in jeder Klasse und wird anschliessend an die nächste Schulklasse weitergegeben. Die Ausleihe ist kostenlos.

Die Lehrperson bestimmt zwei Romane, Sachbücher oder Comics als Bazillusträger. Wer beim Lesen den Bazillus erwischt, darf mit der Kameradin oder dem Kameraden auf die Reise gehen und die neue Klasse anstecken. Jedem Rucksackpaar liegt ein Logbuch bei, das von den Klassen im Stil eines Albums genutzt wird.

Schweizer Erzählnacht 2003: Wenn einer eine Reise tut
Die Schweizer Erzählnacht ist ein Gemeinschaftsprojekt des SIKJM und von Bibliomedia Schweiz. Am zweiten Freitag im November werden Bibliotheken und andere Institutionen jeweils zu einer Erzählnacht unter einem gemeinsamen Motto aufgerufen. Das Motto lautete dieses Jahr: «Wenn einer eine Reise tut...», «In viaggio...», «Voyage, voyage», «Sin viadi». Die Gestaltung des Anlasses ist den durchführenden Institutionen überlassen. Das Institut für Kinder- und Jugendmedien liefert Tipps und Anregungen sowie eine Bücherliste zum jeweiligen Thema. Die Dokumente können direkt von der Homepage heruntergeladen oder als Papierversion bestellt werden. Institutionen, die ihren Anlass anmelden, erhalten kostenlos ein Kleinplakat.
Nähere Auskünfte: Telefon 043 268 39 00 oder 07, lesefoerderung@sikjm.ch

Ruth Fassbind-Eigenheer

Bücher beflügeln!

Leseförderung mit den Angeboten der Bibliomedia Schweiz und der Zentrale für Klassenlektüre

Lesenlernen ist ein komplexer Lernprozess. Dass Lesen auch enorm Spass machen kann, begreift erst, wer diese Kulturtechnik auch wirklich mühelos beherrscht. Auf dem Weg dahin gilt es, zahlreiche Hürden zu überwinden. Ein Lichtblick auf diesem beschwerlichen Weg sind spannende Bücher mit Texten, die dem Leseniveau und den Interessen der Lernenden angepasst sind.

Die Bibliomedia Schweiz (www.bibliomedia.ch) mit der ihr angeschlossenen Zentrale für Klassenlek-

türe bietet Schulen mit massgeschneiderten Buchkollektionen Hilfe für eine diversifizierte Leseförderung. Folgende Angebote stehen im Bibliocenter Solothurn zur Verfügung:

1. Klassenleseserien
Eine Klassenleseserie besteht aus 15 bis 30 Exemplaren des gleichen Titels (entsprechend der SchülerInnenzahl) und dient der gemeinsamen Lektüre und Besprechung im Klassenverband. Es stehen, verteilt auf die neun Schulstufen, insgesamt rund 400 verschiedene Titel aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch bewährte Klassiker zur Verfügung. Neu im Angebot sind auch «Easy Reader» für den Englisch- und Französischunterricht. Klassenleseserien können im Verzeichnis 2002/03 ausgewählt und telefonisch bestellt werden (032 623 51 58) oder direkt in der ZKL (Rosenweg 2, 4500 Solothurn) abgeholt werden. Der Bestand der ZKL ist auch unter www.bibliomedia.ch abrufbar.

2. Themenkollektionen
Eine Themenkollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Titeln (meist Sachbücher). Sie werden individuell nach den Wünschen der Lehrkräfte zusammengestellt und eignen sich für Werkstatt- und Projektunterricht. Denn es ist wichtig, den Umgang mit Büchern und verschiedenen Textsorten möglichst in allen Bereichen des Unterrichts zu verankern und zu fördern. Themenkollektionen können telefonisch bestellt werden oder direkt im Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz selbst zusammengestellt werden.

3. Kollektionen für eine individualisierte Leseförderung
Eine Kollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Kinder- oder Jugendbüchern, die nach Wünschen der Lehrkräfte und ihrer SchülerInnen zusammengestellt werden. Sie soll die Leselust bei Kindern und Jugendlichen wecken und wird als kleine Klassenzimmerbibliothek eingesetzt, die nach abgelaufener Leihfrist gegen eine neue Kollektion ausgetauscht werden kann. Kollektionen für die Leseförderung können telefonisch bestellt oder im Bibliocenter selbst zusammengestellt werden.

4. Werkstattmaterialien
Die Bibliomedia Schweiz bietet Literatur zu ausgewählten «Lesewerkstätten» des Sabe-Verlags an. Zur Zeit stehen Büchersammlungen zu folgenden Werkstatt-materialien (dieses Begleitmaterial in Mappenform ist von den Lehrpersonen direkt über den Buchhandel zu beziehen!) zur Verfügung:

- In Bücherwelten unterwegs (15 Titel, Unterstufe)
- Lesespass im Hexenhaus (26 Titel, Unterstufe)
- Gespenster, Monster, Vampire (ca. 10 Titel, Mittelstufe)
- Leseabenteuer mit Tschipo (Hohlers «Tschipo» im Klassensatz, Mittelstufe)
- Federleicht und vogelfrei (Bücher zu SABE-Lesebuch, Mittelstufe)
- Harry Potter – Werkstätten und Ateliers zur Zauberwelt (J.K. Rowlings «Harry Potter und der Stein der Weisen» im Klassensatz, Mittelstufe)
- Mädchengeschichten – Knabengeschichten (Teil 3 und 5, Oberstufe)

Ferner bietet die Bibliomedia Schweiz die von der Fachhochschule Pädagogik Aargau zusammengestellten Medienkisten «Piraten» und «Gespensterjäger» für die Unterstufe an. Für die Oberstufe steht die Comic-Werkstatt «Zeitreisen Schweizer Geschichte», zusammengestellt vom Historischen Museum Luzern, zur Verfügung. Hier wird auch gleich das didaktische Begleitmaterial mitgeliefert.

Die Bibliomedia Schweiz erweitert das Angebot laufend. Die Lesewerkstätten können telefonisch im Bibliocenter in Solothurn bestellt werden.

5. Fremdsprachige Bücher
Gerade auch fremdsprachige Kinder und Jugendliche haben, so hat die PISA-Studie gezeigt, Schwierigkeiten beim Lesen. Bei der sprachlichen Integration fremdsprachiger Schüler kann die Lektüre von Büchern in der Muttersprache durchaus hilfreich sein. Über das Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz in Solothurn können neben deutschsprachigen Büchern auch Kollektionen in englischer, spanischer, portugiesischer, türkischer, kroatischer und albanischer Sprache bestellt werden. Über das Bibliocenter in Lausanne (031 320 23 26) kann Literatur in französischer Sprache (Kollektionen und Klassensätze) bestellt werden. Und über das Bibliocenter in Biasca (091 880 01 60) können Buchkollektionen in italienischer Sprache bezogen werden. Mit diesem vielfältigen und differenzierten Angebot will die Bibliomedia Schweiz Lehrerinnen und Lehrer in ihrer anspruchsvollen Lese- und Schreibförderungsarbeit in der Schule unterstützen. Sie will einen Beitrag leisten dazu, dass über eine gezielte und individuell abgestimmte Förderung der Kinder und Jugendlichen die erschreckenden Resultate der PISA-Studie sich in Zukunft revidieren lassen.

Information über Ausleihbedingungen und Bestellungen:
Bibliocenter Solothurn der Bibliomedia Schweiz
Rosenweg 2, 4500 Solothurn
Tel.: 032 623 32 31, E-Mail: solothurn@bibliomedia.ch

Illettrismus
Illettrisme

Groupe PIP

Naissance d'un réseau de prévention de l'illettrisme à Neuchâtel

Il était une fois…

Il était une fois un père de famille, il s'appelait Gérard[1] et venait au cours du mercredi[2] depuis deux ans maintenant. Il rêvait de maîtriser suffisamment la lecture et l'écriture pour pouvoir entreprendre une vraie formation de mécanicien. Pourtant, malgré ses neuf années de scolarité obligatoire, il déchiffrait des textes simples sans les comprendre encore vraiment. Quant à écrire…

Un soir, Gérard est arrivé en retard, complètement retourné et très en colère. Pour la première fois en six ans, il avait enfin trouvé le courage de se rendre à une réunion de parents organisée par l'école que fréquente sa fille. Il savait bien qu'elle avait quelques difficultés, mais quand il a appris que, tout comme lui à son âge, elle se retrouverait en terminale[3] l'année prochaine, il s'est fâché et est parti.

Incompréhension, révolte, frustration, colère, culpabilité, sentiment d'échec, d'être pris pour un mauvais parent… Il a tout déballé devant notre petit groupe, suscitant une discussion animée autour des difficultés que rencontrent les parents illettrés. C'est à cette occasion que nous avons appris que la grande majorité des enfants de nos apprenants connaissaient eux aussi des difficultés scolaires et souvent dès la première année primaire déjà !

Tel père, telle fille ?

Il y avait de quoi s'interroger… Les enfants de parents illettrés connaissaient-ils donc tous des difficultés avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? Mais pourquoi ? Nous avions bien sûr conscience du fait qu'un parent ne maîtrisant pas lui-même l'écrit aurait de la peine à accompagner la scolarité de son enfant et à répondre à certaines de ses questions. Mais comment se faisait-il que les difficultés des enfants apparaissent si tôt, dès la première année primaire ? L'illettrisme se transmettrait-il ? Le cas échéant, comment et pourquoi ? Et finalement, que pouvait-on faire pour rompre cet apparent cercle vicieux et éviter que ces enfants ne viennent un jour prendre la place de leurs parents dans nos cours ?

Il nous semblait qu'il se jouait là un drame antérieur aux premiers apprentissages scolaires, plus profond et plus fondamental aussi, qu'il nous fallait impérativement comprendre.

La quête des origines

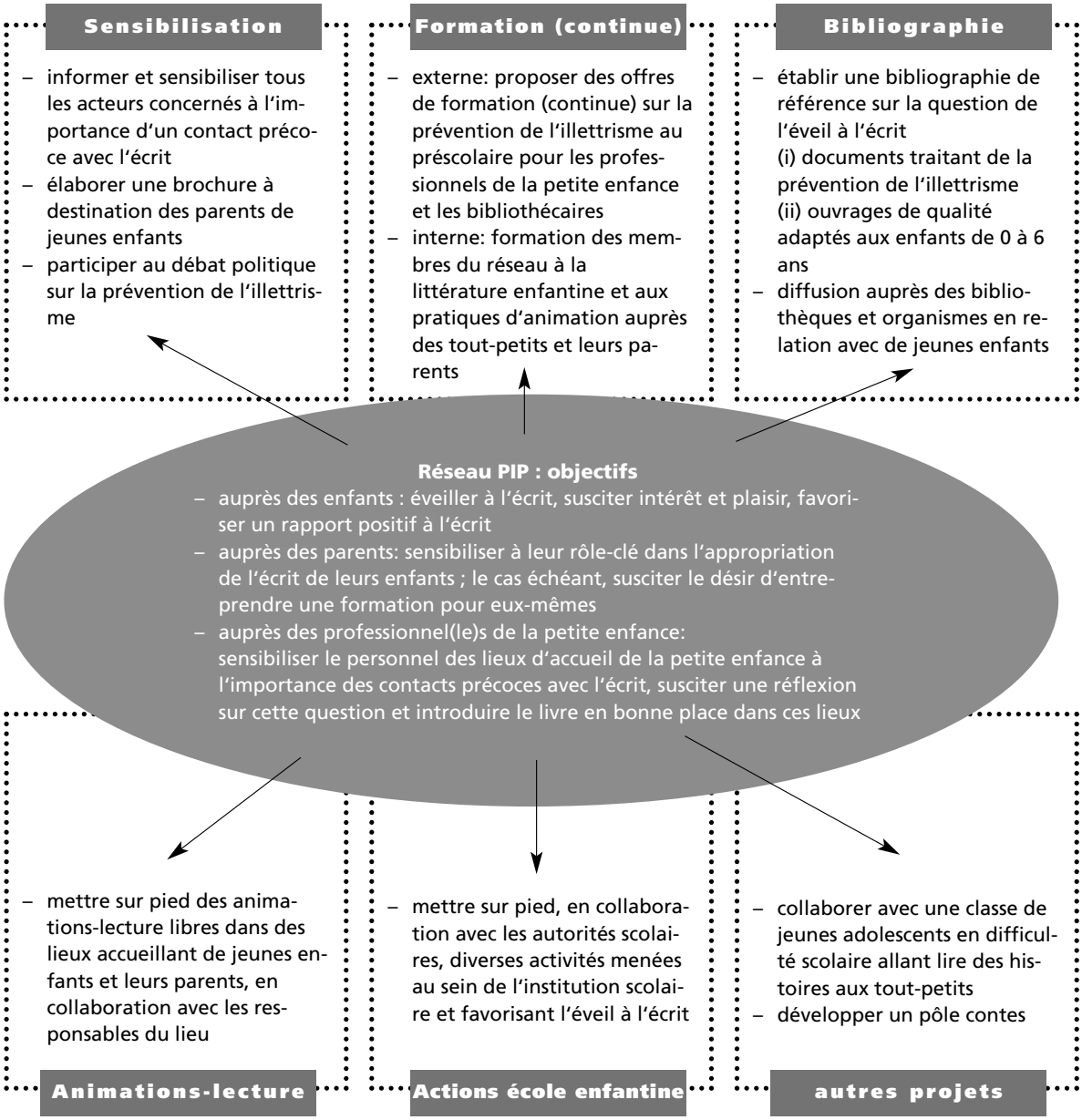
En examinant la littérature sur les causes de l'illettrisme, nous en sommes vite arrivées à nous pencher sur la question plus générale du développement du langage, oral et écrit, et de son ancrage socioculturel.

Si l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture commence bel et bien à l'école autour des 6 ans, le processus d'*appropriation de l'écrit*[4] commence, lui, bien avant, dès le moment où le bébé prend conscience qu'il existe séparé d'autrui. En d'autres termes, dès le moment où se développe la capacité à se représenter mentalement des choses absentes – à commencer par sa mère – soit vers les 6-8 mois. Cette capacité de représentation est en effet au fondement même de l'acte de lire et écrire et constitue la condition sine qua non de son apprentissage puisque, en plus d'être un mode de communication spécifique, l'écrit est un mode de représentation et d'interprétation de la réalité.[5]

Plus même, l'écrit est un mode de représentation du réel ancré dans et informé par des pratiques socioculturelles. Lorsqu'il arrive en classe, tout enfant est porteur d'une histoire constituée de comportements familiaux : il a vu circuler des écrits et sait à qui ils appartiennent, il voit ceux qui sont rangés et ceux qui sont jetés, il aura été (ou non) lui-même destinataire d'écrits ou associé à ces pratiques… Il aura ainsi naturellement intériorisé diverses fonctions de l'écrit (communiquer, s'informer, mémoriser, imaginer, apprendre) et ses effets au quotidien, il en aura incorporé les modèles, valeurs et structures et aura développé un *rapport à l'écrit*[6] fait de connaissances, habiletés et attitudes.

Au cœur des inégalités

René Diatkine l'explique depuis vingt ans déjà : sauf cas de lésion cérébrale, les enfants ne naissent pas inégaux, ils le deviennent, une première fois parce qu'ils vivent dans des conditions difficiles, puis une seconde fois parce qu'on prend acte de leur inégalité.



Dans cette lutte pour une vie décente, la fille de Gérard n'avait malheureusement que peu de chances de son côté. Issue d'un milieu dans lequel l'écrit n'est que peu présent et, qui plus est, objet de honte et de souffrances, elle n'a pas eu l'occasion de se familiariser dès son plus jeune âge avec les codes et langages de la culture écrite, encore moins de découvrir tout le plaisir que peuvent procurer les livres. Son entrée à l'école n'a fait, comme le dit Diatkine, qu'entériner une inégalité de départ en décidant de la reléguer dans une section dont le nom évoque une fin.

Une lueur d'espoir

La partie n'est pourtant pas jouée d'avance. En effet, non seulement les enfants ont tous, au départ, les mêmes chances, mais leurs parents, illettrés ou non, souhaitent tous les voir réussir à l'école ainsi que dans leur vie sociale et professionnelle. Beaucoup de nos apprenants se sont d'ailleurs inscrits à nos cours avec pour motivation première le désir de pouvoir accompagner la scolarité de leurs enfants.

Une telle conjonction de facteurs favorables se devait de ne pas être ignorée. C'est ainsi que notre projet de prévention de l'illettrisme a germé, destiné en premier lieu aux enfants d'âge préscolaire, avec une attention toute particulière envers ceux qui proviennent d'un milieu éloigné de l'écrit. L'objectif consiste à leur offrir la possibilité de se familiariser avec les us et coutumes de la culture écrite, de créer les conditions qui permettront à leur curiosité naturelle de découvrir et de s'approprier ce monde tout

en développant un rapport positif avec l'écrit. En d'autres termes, il s'agit de réussir à susciter le désir d'apprendre à lire avant son apprentissage formel à l'école.

Un tel projet n'aurait toutefois que peu de chances de produire les fruits escomptés sans la collaboration active des familles, dont le rôle est essentiel à cette époque de la vie de l'enfant. C'est pourquoi notre projet comporte un deuxième volet, destiné spécifiquement aux parents et visant à les sensibiliser à leur rôle clé dans l'éveil à l'écrit de leurs enfants, tout en leur donnant les moyens de les accompagner dans cette découverte, et ce malgré leurs éventuelles difficultés.

Enfin, pour renforcer l'action des précédents, notre projet comporte également un troisième volet, destiné cette fois aux divers professionnels entourant ces familles (pédiatres, nurses, éducatrices de la petite enfance, enseignantes d'école enfantine, responsables de crèches et garderies, bibliothécaires) leur rappelant l'importance des contacts précoces avec l'écrit et les incitant à introduire des livres de qualité en bonne place dans leur institution.

Au fil des rencontres

Nos recherches nous ont amenées à rencontrer diverses personnes qui, au sein même de leur activité professionnelle, avaient développé une réflexion aboutissant aux mêmes conclusions que nous, à savoir la nécessité de mettre sur pied un programme d'éveil à l'écrit pour les 0-6 ans en y incluant leur famille.

Cette belle synergie s'est concrétisée, début 2002, par la création d'un réseau informel nommé PIP (comme Prévention de l'Illettrisme au Préscolaire) regroupant aujourd'hui 13 personnes issues des milieux de la formation d'adultes, de l'éducation de la petite enfance, du développement du langage et de la littérature jeunesse, désireuses de mettre en commun leurs connaissances et expériences dans un même but. Le schéma ci-dessus décrit les axes de travail que notre groupe s'est donnés. La réalisation de bon nombre d'entre eux est déjà bien avancée.[7]

L'éveil à la lecture

Au cœur de notre réflexion et de nos actions, deux mots-clés : le plaisir et les livres. En effet, à ce jour, le meilleur moyen – connu et expérimenté – de donner le désir d'apprendre à lire à un enfant reste le plaisir éprouvé à l'écoute d'histoires lues et relues par des adultes dès leur naissance. « Entre le grand qui dit, le tout-petit qui écoute et le livre qui montre, la magie des phrases et des images compose un lien, tresse une relation heureuse et bénéfique pour l'enfant » (Causse, 2000 : 63).

Plus même, dans les albums, l'enfant découvre des mots inconnus de lui, dont la sonorité l'enchante et qu'il a plaisir à répéter, mémorisant ainsi sans effort un vocabulaire nouveau ; de la même façon, il se familiarise avec les structures linguistiques propres au récit qui, à la longue, deviennent prévisibles et permettent alors le jeu.[8] Enfin, la décontextualisation propre aux récits écrits incite l'auditeur-lecteur à donner sens aux mots dans son esprit en faisant appel à son imagination et à sa capacité à conceptualiser.

Toutes les actions du groupe PIP s'inspirent de ces grands principes, et en particulier le projet-pilote d'animations-lecture mené à RECIF depuis quelques mois.[9]

Lis-moi une histoire

RECIF est une association accueillant des femmes de toutes origines qui viennent y chercher des conseils ou y suivre des cours : français, couture, employée de ménage, etc. Un espace-garderie accueille leurs enfants et c'est là que nous avons choisi de mener une animation-lecture pendant les heures du cours d'alphabétisation des mamans, partant du principe que leurs enfants n'avaient pas la possibilité de rencontrer beaucoup d'écrits à la maison.

L'idée des animations-lecture est relativement simple et s'inspire des actions menées depuis dix ans en France par ACCES[10] : deux animatrices arrivent avec des caisses de livres soigneusement choisis par des bibliothécaires et proposent albums et récits aux enfants en toute liberté. Il n'y a aucune obligation d'écoute, de participation, ni même de silence, les animatrices lisent à la demande les albums choisis par les enfants.

A la découverte des livres

Pour illustrer, voici quelques observations faites à l'occasion des animations-lecture à RECIF. Kuma[11] est un petit Indien âgé d'environ 2 ans, ne parlant pas le français, et dont le premier jour de garderie correspond au premier jour de cours de sa maman. Lors de cette première rencontre, Kuma a l'air plutôt inquiet, il va constamment vérifier que sa maman ne parte pas sans lui et il ne manifeste que peu d'intérêt pour les livres lus. Pourtant, à la pause de sa mère, il la tire vers les animatrices en disant « maman ! ».

Lors des séances suivantes, Kuma se rapproche gentiment et, tout en jouant à la dînette, il essaye d'apercevoir les images du livre lu par l'animatrice à un autre enfant. Tout dans ses expressions montre

aussi qu'il écoute.

Au fur et à mesure des semaines, on voit Kuma évoluer sur le chemin de l'appropriation du livre. Il s'approche toujours davantage des livres et des animatrices. Il s'amuse à répéter les expressions qui réapparaissent régulièrement et à imiter les gestes de l'animatrice. Depuis quelque temps maintenant, Kuma se précipite vers les caisses de livres dès l'arrivée des animatrices qu'il semble attendre. Il en ouvre une, sort les livres les uns après les autres, les feuillette, parfois dans le sens de la lecture, parfois à l'envers, et les « lit » en les commentant dans sa langue avant de les entasser. On notera par ailleurs qu'il prend soin des livres et prend garde à les contourner quand il marche, bien que les animatrices n'aient jamais fait de remarque dans ce sens. Désormais il s'installe et « lit » seul la plupart du temps.

Ces quelques observations montrent que, malgré l'obstacle apparent de la langue, cet enfant apprécie les livres et les histoires et aime à s'isoler avec eux pour les « lire ». On ne peut qu'espérer qu'il est en train de se construire un rapport positif au livre et à l'écrit.

A suivre…

Il nous reste encore à développer les deux autres volets du projet : soit inclure les parents et les formatrices de RECIF dans le processus d'éveil à l'écrit des enfants, les responsables de RECIF et de la garderie étant déjà acquis à la cause. Plusieurs contacts informels ont eu lieu, rendus difficiles par l'absence d'une langue commune, mais certaines mamans ont néanmoins compris ce qui se passait dans les animations et la prochaine étape consistera à trouver des moyens de transférer à la maison ce qui se fait en garderie. Quant aux formatrices de français, certaines ont d'ores et déjà manifesté leur intérêt à réutiliser les livres d'enfants dans leur cours avec les mères.

1 Prénom fictif.
2 Cours de lecture et écriture organisé par l'Association Lire et Ecrire et destiné à des adultes illettrés.
3 Section vers laquelle sont orientés les élèves en difficulté après l'année de 'tronc commun' (6ème).
4 Processus par lequel chacun d'entre nous construit tout au long de sa vie une relation personnelle à l'écrit (voir Besse, Tremblay).
5 Voir Diatkine, Bonnafé, ou l'article de Cabrejo-Parra dans le Cahier ACCES no 5.
6 Voir Besse, Chauveau, Ferreiro, Petit.
7 Voir l'article de C. Ehrbar et O. Leccabue dans le numéro 2 (2002) du Forum suisse sur la lecture, ou le rapport d'activités 2003 du groupe local neuchâtelois de l'Association Lire et Ecrire.
8 Et les jeux avec la langue sont la preuve d'une compétence métalinguistique.
9 Grâce au soutien financier de la Loterie romande, que nous profitons de remercier ici chaleureusement.
10 Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations, association créée par René Diatkine et Marie Bonnafé avec des bibliothécaires (voir Cahiers ACCES). Joëlle Turin, animatrice à ACCES, est venue à La Chaux-de-Fonds initier les membres de PIP aux pratiques de lecture aux tout-petits.
11 Prénom fictif.

Références bibliographiques

Association Lire et Ecrire : http://www.lire-et-ecrire.ch
Les Cahiers A.C.C.E.S., Joëlle Turin (coord.), 1998-2001 (5 cahiers).
Barré-de Miniac C., Lété B. (Eds), 1997, L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte, Bruxelles : De Boeck Université.
Ben Soussan Patrick (coord.), 2001, Les tout-petits et les livres, Paris : Erès.
Besse Jean-Marie, 1995, L'écrit, l'école et l'illettrisme, Paris : Magnard.
Bonnafé Marie, 2001, Les livres, c'est bon pour les bébés, Hachette Littératures (nouvelle édition).
Causse Rolande, 2000, Qui a lu petit, lira grand, Paris : Plon (La Grande Ourse).
Chauveau Gérard, 1997. Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Paris : Retz.
Chauveau Gérard, 2001, Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Paris : Retz.
Cupillard Mélanie, 2001, Chut… bébé bouquine ! Travail de fin d'études, Ecole neuchâteloise de puéricultrice-éducatrice, Le Locle.
Diatkine René, 1999, « Développement psychique et transmission culturelle », Les Cahiers ACCES, no. 4 (Cahier entier en hommage à René Diatkine).
Ferreiro E., 1998, « L'écriture avant la lettre », in : H. Sinclair (éd.), La production de notations chez le jeune enfant, Paris : PUF.
Petit Michèle, 2002, « La culture se dérobe », Forum suisse sur la lecture, no. 11, pp. 40-45.
Preteur Yves, Vial Barbara, 1997, « Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1ère année du cycle des apprentissages fondamentaux », in : Barré-de Miniac C., Lété B. (Eds), De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 103-128.
Thériault Jacqueline, s.d., L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture, document téléchargé sur le site « Lire… Ecrire… Grandir… Ensemble à Saint-Michel », http://www.csdm.qc.ca/fga-inf/eveil/.
Tremblay Hélène, 1997, Pour prévenir l'analphabétisme. Recherches, réflexions et propositions d'action, Direction générale de la formation des adultes, Ministère de l'éducation, Québec.

Pour le Groupe PIP: Martine Chavaz, Sablons 47, CH–2000 Neuchâtel, asricc@freesurf.ch

Silvia Herdeg und Adrian Tuchschmid

«Lesen und Schreiben für Erwachsene»

Ein Einblick in das Zytglogge Werkbuch, Bern: Zytglogge, 2003. info@zytglogge.ch

Ein Lehrmittel für Lehrkräfte, die das Wagnis ‹Sprache lernen› vermitteln und Anreize für neue Formen des Lernens finden wollen.

Schon lange vor den PISA Studien, die der Öffentlichkeit die mangelhafte Schreib-und Lesekompetenz der Schulabgänger bewusst machten, wurde diese (hier Illetrismus oder funktionaler Analphabetismus genannt) bei Erwachsenen untersucht und beschrieben. In der Schweiz sind es vermutlich über 200'000 Menschen, die unter Illetrismus leiden. Das Ausmass überrascht und zeigt, wie unauffällig die Betroffenen unter uns leben. Demütigende Erfahrungen und innere Verunsicherung führen dazu die Schwäche zu verstecken. Das bietet einen gewissen Schutz, ist aber keine Lösung des Problems. In einer Gesellschaft, in der Lesen und Schreiben Voraussetzung ist, um sich auszudrücken, zu informieren und weiterzubilden, sind die Betroffenen hilflos und allein gelassen.

Seit über zehn Jahren werden im deutschsprachigen Raum Kurse organisiert, die den Betroffenen die Möglichkeit bieten, ihre Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern. Ein Lehrbuch gab es lange Zeit nicht. Adrian Tuchschmid und ich wollten diese Lücke schliessen. Wir entwickelten in über zehnjähriger Kursarbeit einen Ansatz, der von der psychischen Befindlichkeit und den Lernbedürfnissen der Betroffenen ausgeht, und beschreiben dies in unserem Buch. Viele Methoden zum Abbau psychischer Blockaden und zur angemessenen Förderung der Sprachfähigkeit werden darin erwähnt.

Eine Auswahl aus dem Inhalt

- Als Ausgangspunkt der Arbeit mit lese- und schreibungewohnten Menschen dienen uns die Grundsätze des humanistischen Psychologen Carl Rogers: Wertschätzung, einfühlsames Verstehen und Echtheit. «Alle KursteilnehmerInnen sollen erfahren, dass sie unabhängig von ihren Fähigkeiten, Leistungen und Lernerfolgen geschätzt und akzeptiert werden.»
- Verschiedene sprachpädagogische Modelle zeigen, mit welcher Vielfalt Sprache vermittelt werden kann. Ein Beispiel ist der Spracherfahrungsansatz. Die Idee stammt von Paolo Freire und postuliert, das Lernen immer aus der Erfahrungswelt der Lernenden anzusetzen. Weiter wird aufgezeigt, wie durch die Arbeit mit Morphemen (kleinsten Sprachbausteinen) kreativ und spielerisch die Sprache erlebt und gestaltet werden kann, – eine Methode übrigens, die für die meisten neu und unbelastet ist.

Verschiedene «Elemente der Kurspraxis» werden exemplarisch präsentiert:

- Ein «sonnig heiteres Lernklima», in dem sich eine humorvolle Atmosphäre entwickeln kann, wo herzhaftes Lachen auch über eigene Fehler möglich ist, wird beschrieben.
- Im Kapitel Arbeits- und Lerntechniken zeigen wir beispielsweise einen andern Umgang mit eigenen Texten, den Aufbau einer persönlichen Lernkartei und vermitteln eine Entspannungsmethode, die uns an einen Ort führen soll, «wo ich mich besonders wohl fühle».
- Der Gruppenintegration schenken wir besondere Beachtung. Oft realisieren die Betroffenen zum ersten Mal, dass sie mit ihren Problemen nicht allein sind. Mit gezielten Übungen wollen wir sie aus ihrer Isolation herausführen hin zu einer Zugehörigkeit in der Gruppe. Wir schulen genaues Zuhören und Beobachten wie auch den prägnanten und strukturierten sprachlichen Ausdruck.

Die Unterrichtssequenz mit dem Morphem «lieb» zeigt exemplarisch, wie wir die Arbeit mit Morphemen und Wortfamilien gestalten.

- Die Beschäftigung mit der eigenen Lernbiografie ist ein zentrales Anliegen in der Arbeit mit lese- und schreibschwachen Menschen. Begeben sich diese in eine neue Lernsituation, werden alte Gefühle aus früheren Lernerfahrungen aktualisiert. Dies erschwert die Aneignung neuer Inhalte.Wir beschäftigen uns einerseits mit Lernsituationen, die positiv erlebt wurden. Andererseits widmen wir uns intensiv den belastenden Gefühlen von negativen Lernerlebnissen. Diese Arbeit erstreckt sich über längere Zeit und beinhaltet mehrere Einzelschritte, in denen behutsam Kontakt mit den erlebten Gefühlen aufgenommen wird. Beeindruckende Lerngeschichten und Wege, wie die einzelnen Betroffenen ihre innere Versöhnung mit dem Erlittenen erarbeiten, werden da präsentiert.
- Der Umgang mit Diktaten und Fehlern erfährt einige Modifikationen, ein neuer Zugang zum Schreiben in der Öffentlichkeit wird dargestellt. Im geschützten Rahmen der Schreibgruppe können die Lernenden Neues ausprobieren.
- Abschiedserfahrungen, Abschiedsrituale, Abschiedsgeschichten, Abschiedskarten, sie schliessen den Lehrgang ab und zeigen gleichzeitig die innere Befindlichkeit der Betroffenen nach deren neuen Erfahrungen mit Lesen und Schreiben.

Zahlreiche Textbeispiele der Lernenden bereichern die didaktischen Ausführungen und machen das Lehrmittel zu einem abwechslungsreichen Lesebuch, das Einblick gibt nicht nur in die Methodik sondern ebenso in die innere Lebendigkeit und Phantasie der

Betroffenen. Die gelungenen Illustrationen der Cartoonistin Magi Wechsler lockern den ganzen Text auf und laden zum Schmunzeln und Staunen ein.
Silvia Herdeg, Minervastr. 46, CH-8032 Zürich

Helene Schär

Rassismus in Kinder- und Jugendmedien

Projekt mit Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche werden zum Thema Rassismus im Alltag sensibilisiert. Als Diskussionsgrundlage dienen Kinder- und Jugendmedien.

Vor zwei Jahren beschloss der Bundesrat, 15 Millionen Franken zur Verfügung zu stellen, um gegen den zunehmenden Rassismus in der Schweiz ein sichtbares Zeichen zu setzen. Das Geld wird vom Fonds «Projekte gegen Rassismus und für Menschenrechte» an eingereichte Vorschläge vergeben, die sich mit konkreten, positiven Aktionen bemühen, Auseinandersetzung und konstruktive Begegnungen herbeizuführen, durch Information Vorurteile abzubauen und Ängsten vorzubeugen. Das vom Kinderbuchfonds Baobab eingereichte und hier vorgestellte Pilotprojekt ist eines dieser geförderten Projekte. Es soll junge Menschen animieren, sich zu Kinder- und Jugendbüchern und Medien, die «fremde Welt» und Rassismus als Thema haben, zu äussern und durch ein breites öffentliches Bekanntmachen ihrer Meinung – über das Internet, in Medien, in Bibliotheken und Schulen eine Diskussion unter Gleichaltrigen in Gang zu bringen. Sie sollen sensibilisiert werden für die Thematik und lernen, differenziert Stellung zu beziehen, eine Haltung, die sich in ihrem Alltag niederschlägt und auf Mitmenschen wirkt.

Was will ein Buch, das eine fremde Kultur zum Thema nimmt? Suchen die AutorInnen eine echte Auseinandersetzung mit der von ihnen beschriebenen Gesellschaft oder möchten sie bloss Mitleid bei den Leserinnen hervorrufen? Wollen sie Verständnis für eine andere Sichtweise wecken? Welche Informationen befähigen AutorInnen überhaupt, über ein Land, eine Volksgruppe oder eine einzelne Person so oder anders zu schreiben? Welchen Stellenwert nehmen die dargestellten Menschen ein? Werden sie nur mit uns verglichen? In welchem Licht erscheinen Frauen und Mädchen? Sind die Bücher spannend geschrieben, laden sie zum Weiterlesen ein?

Mit solchen und ähnlichen Fragen setzen sich die Arbeitsgruppen des Kinderbuchfonds Baobab, bis anhin alles Erwachsene, seit mehr als 30 Jahren auseinander, wenn sie Kinder- und Jugendmedien für das Verzeichnis *Fremde Welten* beurteilen, das diesen Sommer in 15. Auflage erscheinen wird.

Nun stehen ihnen – endlich – auch Kinder und Jugendliche zur Seite!

Das Projekt läuft seit September 2002. Zunächst mussten zwei Pilotgruppen gebildet werden, eine Gruppe mit Kindern zwischen 10 und 12 und eine mit Jugendlichen zwischen 12 und 14 Jahren. Die Jüngeren kommen aus einer kleinen, etwas abgelegenen Gemeinde in Baselland, die Älteren aus Kleinbasel. Bewusst suchten wir auch Teilnehmende aus dem MigrantInnenmilieu. Bei vielen Büchern können sie eigene Erfahrungen und Befindlichkeiten einbringen und die Diskussionen bereichern. Für die zweite Gruppe waren wir auf Hilfe angewiesen. Der Direktor der Allgemeinen Bibliotheken, Kurt Waldner und die Filialleiterinnen der Bläsibibliothek sowie die Lehrerschaft des Dreirosenschulhauses halfen mit, interessierte Jugendliche zu motivieren. Die Kleinbasler Gruppe darf sich – auch das ein freundliches Entgegenkommen der Allgemeinen Bibliotheken – in der Bläsibibliothek nach Bibliotheksschluss treffen.

Beide Pilotgruppen werden von Trix Bürki, einem Mitglied der Basler Lesegruppe für «Fremde Welten» betreut. Als ehemalige Primarlehrerin mit abgeschlossenem Ethnologie- und Germanistikstudium hat sie Erfahrung sowohl im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als auch im Beurteilen von Kinder- und Jugendmedien zu dieser speziellen Thematik. Sie bringt sich vor allem bei entwicklungspolitischen Fragen ein und führt die Kinder und Jugendlichen sorgfältig in die seit vielen Jahren bestehenden Kriterien ein, mit denen auch die Erwachsenengruppen arbeiten.

Im Oktober 2002 fand die erste monatliche Sitzung statt. Jede Sitzung wird protokolliert und mit dem Kinderbuchfonds Baobab als Auftraggeber nachbearbeitet. Hier ein kurzer Einblick in die bis jetzt gemachten Erfahrungen:

1. Gruppe, jüngere Kinder in Baselland, Sitzung im eigenen Schulhaus

Von Anbeginn an war die Gruppe äusserst motiviert und richtig aufgeregt, endlich Bücher zu erhalten und lesen zu dürfen. Als Einstieg fanden wir es wichtig, den Kindern Bücher anzubieten, die von uns bereits positiv bewertet wurden und die wir als spannend und attraktiv einschätzten. Es wurden vier Zweiergruppen gebildet und jede Gruppe erhielt ein Buch. Jedes Kind hatte zwei Wochen Zeit für sein Buch. Easy, fanden einige diese Zeiteinschränkung,

andere waren sich nicht so sicher, ob ihnen zwei Wochen reichten. Tatsächlich hatten dann nicht alle Kinder ihr Buch zu Ende gelesen. Aber sie hatten alle Notizen oder Zeichnungen in ihr Lesetagebuch gemacht, das sie ebenfalls erhielten. In der Diskussion mit den Kindern erfuhren wir, dass es ihnen nicht so leicht gefallen war, sich in die fremde Thematik hineinzuversetzen. Sie fanden die verschiedenen Namen und auch die Inhalte recht schwierig und fremdartig. Aber sie wollten dabeibleiben. Nur ein Kind zog sich zurück, wurde aber sofort von einem anderen ersetzt, das inzwischen «auf einen Platz» gewartet hatte. Über die Weihnachtszeit mit schulfreien Tagen wünschten sich sämtliche Kinder zusätzliche Bücher.

Trix Bürki brachte an die nächste Sitzung eine Weltkarte mit und liess die Kinder die Herkunft ihrer Bücher nachschauen. Das brachte ihnen die Inhalte schon mal näher und erhöhte gleichzeitig den Reiz, mehr aus einer weit entfernten Welt zu erfahren.

Schon nach den ersten drei Sitzungen wissen wir, dass diese Gruppe motiviert ist, sehr gern und viel liest, und zwar ohne Unterschied, ob es sich um Jungen oder Mädchen handelt! Spielt die Altersstufe dabei eine Rolle, dass der Einstieg so leicht war, die Tatsache, dass diese «Landkinder» mit weniger Angeboten abgelenkt oder überfüttert werden? Oder half die – wenn auch nicht aktive – Unterstützung der Lehrpersonen mit?

2. Gruppe, Jugendliche, Sitzung in der Bläsibibliothek

Über die Leitung der Bläsibibliothek und die Schulleitung des Dreirosenschulhauses richteten wir uns mit einem speziellen Flyer an die Jugendlichen. 22 meldeten sich spontan an. Sie erhielten eine persönliche Einladung an die erste Sitzung. 20 Jungen und Mädchen erschienen, eines entschuldigte sich. Als Überraschung hatten wir Idrissa Keïta aus Mali (*Djemas Traum vom grossen Auftritt*, Baobab bei Atlantis/pro juventute) eingeladen, der sich zufällig in Basel aufhielt.

Nachdem wir uns vorgestellt hatten und über das Projekt genauer informiert und auch auf viele Fragen geantwortet hatten, las Idrissa Keïta eine längere Passage aus seinem Buch vor und erzählte aus seiner Kindheit in Afrika, aus seinem Leben. Er bat ein Mädchen, eines seiner Gedichte vorzulesen, was andere animierte, dasselbe zu tun. Insgesamt war die Gruppe aber sehr unruhig. Es gab zwar einzelne wirklich interessierte TeilnehmerInnen, aber ein paar störten laufend und bestimmten den Ablauf sehr stark. Wir waren uns im Klaren, dass pubertierende Jugendliche aus der Stadt andere Voraussetzungen brachten als die «jüngere» Gruppe und beschlossen, auch beim nächsten Mal zu zweit zu kommen, zumal sämtliche TeilnerhmerInnen wieder dabei sein wollten, was ja auch ein gutes Zeichen war. Die meisten Jugendlichen waren MigrantInnen und hatten mehr oder weniger mit der deutschen Sprache etwas Mühe. Das stellten wir bei der Lesung von Idrissa Keïta bereits fest, der selber in der deutschen Sprache nicht sattelfest war. Längst nicht alle verstanden, was er vorlas.

Als Leseaufgabe fürs nächste Mal erhielten alle *Kariuki und sein weisser Freund* von Meja Mwangi aus Kenia, eines der erfolgreichsten Baobab-Bücher, von dem wir dachten, dass es schon wegen seiner abenteuerlichen und spannenden Jagdszenen problemlos gelesen werden würde.

An der folgenden Sitzung – es kamen immer noch 17 Jugendliche – hatten nur zwei – ein Mädchen und ein Junge – das Buch wirklich gelesen. Alle anderen hatten schon beim ersten oder zweiten Kapitel aufgegeben und fanden das Buch «Scheisse». Warum, das konnten sie nicht formulieren. In der Diskussion stellten wir fest, dass für die meisten ein Buch als Freizeitbeschäftigung und losgelöst von der Schule zu lesen eine grosse Herausforderung darstellt. Dennoch treffen sich die meisten dieser Jugendlichen regelmässig in der Bläsibibliothek!

Wir mussten sie also packen, ihnen Anreize schaffen, um sie dazu zu bringen, freiwillig ein Buch zu Ende zu lesen. Wir lasen ihnen ein Kapitel aus Kariuki vor und sie hörten ruhig und interessiert zu. Mag sein, dass sie dabei entdeckten, was sie verpasst hatten. Auf aller Fälle werden wir zu einem späteren Zeitpunkt nochmals auf dieses Buch zurückkommen.

Als nächstes Buch erhielten sie *Djemas Traum vom grossen Auftritt* von Idrissa Keïta, den sie ja nun kannten und aus dessen Buch sie schon ein Kapitel gehört hatten. Im Gegensatz zu Kariuki ist dieses Buch sprachlich weniger anspruchsvoll, entspricht aber ihrem Niveau gleichwohl. Alle erhielten nun auch ein Lesetagebuch mit Anleitung wozu. Sie freuten sich sehr auf diese neue Herausforderung.

An die dritte Sitzung kamen 10 Jungen und Mädchen, zwei liessen sich entschuldigen. Alle hatten Djema gelesen und wollten sich dazu zu äussern. Sie formulierten gut, was sie besonders mochten und was ihnen warum weniger gut gefallen hatte. Die zwei älteren Mädchen (fünfzehn, die meisten anderen sind dreizehn) brachten die Diskussion schnell auf ein hohes Niveau, ohne aber die anderen dabei auszuschliessen, im Gegenteil, alle liessen sich ermuntern, mitzudenken und eine Meinung abzu-

geben. Die Mädchen sind eindeutig stärker und motivierter. Die bis auf zwei Ausnahmen ziemlich schwachen Jungen dürfen keinesfalls vernachlässigt werden. Wir versuchen, ihnen gezielt Bücher zu geben, die ihnen entsprechen.

Für das nächste Mal erhielten alle verschiedene Bücher, die sie den anderen vorstellen sollen. Sie werden lernen, sich kurz und klar zu fassen, damit die anderen verstehen, worum es in den vorgestellten Büchern geht. Dabei helfen ihnen die Berichte in den Lesetagebüchern, die auch Grundlagen für schriftliche Buchbesprechungen bilden. Der Kinderbuchfonds Baobab hat sich verpflichtet, die Besprechungen an die Öffentlichkeit zu bringen, vor allem an andere Kinder und Jugendliche. Sie sollen im Schulhaus, in der Bibliothek, im Internet auf der eigenen Homepage (www.baobabbooks.ch – www.baobabbuch.ch) und wenn möglich auch mal in der Tageszeitung publiziert werden. Selbstverständlich dürfen die Kinder die gelesenen Bücher behalten.

Grundsätzlich

Die Diskussionen mit den Kindern und Jugendlichen gehen weit über die Buchinhalte hinaus, die aber Grundlage sind für den Einstieg ins Thema. Wir sind überzeugt, dass die jungen Leserinnen und Leser viel Neues und Wichtiges erfahren und erleben und Menschen aus anderen Kulturkreisen anders begegnen. Sofern das Pilotprojekt erfolgreich durchgeführt wird, woran wir eigentlich nicht zweifeln, sollen in allen Kantonen der Schweiz Gruppen entstehen, die lesen und sich mit Menschen aus anderen Gesellschaften, mit Vorurteilen, Diskriminierung und mit Falschbildern auseinandersetzen und die auch bei anderen Medien ein differenziertes Sensorium entwickeln. Nebenher wird auf ganz unspektakuläre Weise Leseförderung betrieben. Indem man die Jugendlichen um ihre Meinung bittet, ihre Kritik anhören will, sie ernst nimmt, lesen sie Bücher – und merken es gar nicht.

Das Pilotprojekt zeigt bereits, wie notwendig die Zusammenarbeit mit Bibliotheken ist, und wo noch viel mehr getan werden könnte, um Jugendliche zum Lesen zu animieren.

Helene Schär, Kinderbuchfonds Baobab, Postfach, CH-4018 Basel, Tel. ++41 (0)61 333 27 27 / Fax ++41 (0)61 333 27 26, e-mail: baobab@access.ch

Ruth Fassbind-Eigenheer

Lesestoff im Jugendtreff – Illettrismusprävention vor Ort!

Zwischen 12 und 16 Jahren verabschieden sich immer mehr Jugendliche aus den Schweizer Bibliotheken. Das Lesen von Büchern als Freizeitbeschäftigung ist «out». Printmedien haben es schwer, im heutigen Medienspektrum im Interesse der Jugendlichen ihren Platz zu behaupten. Handelt es sich um jugendliche Ausländer, ist der Anteil an Nichtlesern noch höher. Die im Rahmen der PISA-Studie erhobenen Daten haben ergeben, dass es um die Lesekompetenz gerade von männlichen jugendlichen Ausländern nicht zum Besten steht; sie gehören in diesem Bereich zur Risikogruppe Nr. 1 in der Schweiz. Aufgrund ihrer mangelhaften Lese- und Schreibfähigkeit stellen solche Jugendliche ein gesellschaftliches Problem dar. Ihre soziale Integration ist gefährdet und sie laufen Gefahr, von Sozialinstitutionen abhängig zu werden.

Die Bibliomedia Schweiz und die Hochschule für Soziale Arbeit Luzern haben nach Mitteln und Wegen gesucht, wie gerade diese Gruppe von Jugendlichen ans Lesen und Schreiben herangeführt werden könnte. Die Initianten gingen davon aus, dass Jugendliche mit niederschwelligen Angeboten dort, wo sie sich in ihrer Freizeit aufhalten, angesprochen werden müssen. In den Jugendtreffs, die mehrheitlich von männlichen jugendlichen Ausländern frequentiert werden, haben die HSA Luzern und die Bibliomedia Schweiz Projektteilnehmer gefunden, die sich dank ihres animatorischen Könnens bestens dafür eignen. Am Projekt beteiligt sind 19 Jugendtreffs aus der ganzen Schweiz. All diese Jugendtreffs werden von der Bibliomedia Schweiz mit kleinen Minibibliotheken beliefert, die den Jugendlichen laufend neue und spannende Lesestoffangebote machen, auch in ihrer Muttersprache. Denn gemäss neuen Erkenntnissen im Bereich der interkulturellen Pädagogik ist das Erlernen und Beherrschen der eigenen Muttersprache die Voraussetzung für den Erwerb jeder Fremdsprache. Den Jugendlichen wird so ein Stück Heimat geboten. Sie lesen Bücher in «ihrer» Sprache und erweitern solchermassen ihre Lesekompetenz in der Muttersprache; zugleich legen sie damit auch die Grundlage für den Erwerb der deutschen Sprache. Die Jugendtreffs werden im Bereich der Leseanimation von der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern betreut. Alle diese Instiutionen haben sich dazu verpflichtet, an Weiterbildungstagungen teilzunehmen und sich an einer Auswertung des Projekts zu beteiligen.

Die am Projekt beteiligten Jugendzentren treffen sich regelmässig mit der Projektleitung. Erfahrungen werden ausgetauscht und Ideen für Leseanimationsprojekte zusammengetragen. Denn eine aktive Lese- und Schreibförderung über gemeinsame Projekte mit Jugendlichen ist unabdingbar: sei es nun das gemeinsame Entwickeln von Geschichten, das Schreiben von Gedichten, die Gestaltung einer Jugendtreff-Zeitung oder das Durchführen von Erzähl- und Lesenächten.

Die Laufzeit des Projekts ist auf zwei Jahre geplant. Nach Ablauf dieser Zeit wird eine Schlussevaluation durchgeführt, die über den Erfolg sowie über die im Verlauf des Projekts gemachten Erfahrungen Auskunft geben soll.

In Zukunft wird es darum gehen, Jugendliche dort als Leser zu gewinnen, wo sie ihre Freizeit verbringen. Es geht darum, eine Zusammenarbeit zwischen den Jugend- und Freizeitzentren und den Bibliotheken zu fördern. Über eine Verlagerung ihrer Bestände nach aussen sollen Bibliotheken den Jugendlichen, die fremd sind in der Welt der Bücher und der Bibliotheken, den Weg zum Buch und zur Lektüre ebnen. Fehlt die Möglichkeit einer Zusammenarbeit mit einer Bibliothek im Umfeld eines Jugendtreffs, bietet die Bibliomedia Schweiz als «Bibliothek der Bibliotheken» mit ihrem gesamtschweizerischen Verteilnetz ihre Dienste an. Auf diese Weise lässt sich ein gesamtschweizerisches Leseförderungsnetz für die Zielgruppe «Jugendliche mit Lesefrust» knüpfen.

Dr. Ruth Fassbind-Eigenheer, Bibliocenter Solothurn der Bibliomedia Schweiz, Rosenweg 2, CH–4500 Solothurn, Tel.: 032 623 32 31. e-mail: solothurn@bibliomedia.ch.

«Illetrismus – Wenn Lesen ein Problem ist»

Die Wissensgesellschaft mit ihren wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen konfrontiert uns mit einer immer komplexeren und anforderungsreicheren Arbeitswelt. Verschiedene international vergleichende Studien weisen hin auf eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Gesellschaft an die Lese- und Schreibfähigkeiten und dem Mass an Kompetenzen, über das ein Grossteil der Bevölkerung auf diesem Gebiet verfügt. Um den Wandel zu bewältigen, müssten zudem neue Kompetenzen erworben werden. Studien zeigen aber, dass dies nur möglich ist, wenn die Grundfertigkeiten (insbesondere Lesen und Schreiben) so weit gefestigt sind, dass sie eine solide Basis für den Erwerb neuen Wissens bilden.

Der vorliegende Bericht präsentiert einen Überblick zur Thematik ungenügender Kompetenzen im Umgang mit schriftlichen Informationen. Verwendet wird dafür der aus dem Französischen stammende, in der deutschen Sprache aber noch wenig gebräuchliche Begriff «Illettrismus». Der Bericht thematisiert Ursachen und Folgen des Illettrismus, soweit sie bislang erforscht sind. Es wird auch untersucht, wie weit sich Bildungswesen und andere Politikbereiche dieser Problematik bewusst sind. Schliesslich werden innovative Massnahmen zur Prävention und Bekämpfung des Illettrismus in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen dargestellt.

Der Bericht (ca. 120 Seiten) kann bestellt werden beim SKBF/CSRE, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau; Tel. 062 835 23 90; Fax 062 835 23 99; mail: skbf.csre@email.ch; www.skbf-csre.ch (Preis: Fr. 30.–)

«L'illettrisme – Quand l'écrit pose problème».

Rapport de tendance du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation

Les mutations économiques et sociales engendrées par la société du savoir nous confrontent à un monde du travail de plus en plus complexe et exigeant. Diverses enquêtes comparatives internationales mettent en évidence l'existence d'un écart entre le niveau des compétences en lecture et écriture exigé par notre société et celui effectif d'une partie non négligeable de la population. Or, pour faire face aux changements actuels, de nouvelles compétences doivent être maîtrisées. Des études montrent cependant que ceci n'est possible que pour autant que les compétences de base (soit principalement la lecture et l'écriture) aient été suffisamment intégrées pour constituer une base solide sur laquelle bâtir le nouveau savoir.

Ce rapport propose un tour d'horizon de la question de la faible maîtrise des compétences de base, soit de l'illettrisme. Il en analyse les origines et les conséquences connues à ce jour ainsi que le degré de conscientisation des milieux éducatifs et politiques et fait état de mesures novatrices de prévention et de lutte contre ce phénomène dans les différents domaines de la société.

Le rapport (120 pages env.) peut être commandé auprès du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Entfelderstrasse 61, CH–5000 Aarau; tél. 062 835 23 90;

fax 062 835 23 99; mail: skbf.csre@email.ch; www.skbf-csre.ch (Prix: Frs. 30.–)

Rezensionen
Critiques

Patrick Dubois, Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson.

Aux fondations de l'école républicaine (1878-1991)
Bern: Peter Lang 2002, 243 p.; Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs. Paris: INRP 2002, 202 p.

Dans les bibliothèques, les dictionnaires viennent en tête des usuels. Certains sont devenus des noms communs, comme le *Larousse*, le *Littré*. Le *Buisson*, plutôt qu'un outil, est un «lieu de mémoire» de l'école républicaine, à en croire Pierre Nora. Publié chez Hachette, le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* a paru sous forme de fascicules bimensuels, déroulant l'ordre alphabétique de 1876 (Abbatiales/écoles/) à 1887 (Zwingli). Il a été réédité en 1911, dans une édition plus courte dirigée par Émile Durkheim. Depuis, les amateurs d'histoire de l'éducation n'ont cessé de le consulter et de le piller. La partie «théorique» est un traité de vulgarisation scientifique destiné à un corps enseignant tenu éloigné du lycée et des études supérieures. La partie «pratique», la plus lue, est consacrée à l'école (doctrines, biographies de grands pédagogues, méthodes, législation, statistique scolaire, systèmes scolaires étrangers, etc.). Les articles sur les méthodes de lecture, la lecture à voix haute, l'utilisation des manuels, des cahiers, sont devenus des classiques pour décrire l'école «julesferryste». Cette somme d'érudition est évidemment imprégnée des illusions positivistes du temps (accumulation d'informations factuelles, croyance au progrès, intérêt égal pour les doctrines et les outils de la classe, etc.), mais passe pour le tableau le plus impressionnant qui ait été dressé «des savoirs de l'école». Or, c'est bien cette représentation classique du dictionnaire comme tableau que défait Patrick Dubois, en retraçant la genèse de l'entreprise : le *Buisson* n'est pas une encyclopédie, c'est une histoire.

En effet, commencé cinq ans avant le vote des lois de Ferry rendant l'école gratuite, laïque et obligatoire, le *Dictionnaire* s'est trouvé pris dans la tourmente des débats parlementaires, des conflits autour de la laïcité, des nouveautés législatives. En 1879, Buisson devient directeur de l'Enseignement primaire pour dix-sept ans, participe activement à l'élaboration des lois nouvelles et contribue à rendre obsolètes nombre d'articles déjà publiés. Le suivi éditorial est assuré par James Guillaume qui a quitté son Jura suisse natal (et «l'Internationale du Locle» : il a fréquenté Bakounine et Proudhon) pour rejoindre Buisson, rencontré à Lausanne pendant son exil. Le projet grandit de 1000 à 5600 pages, avec de nouveaux collaborateurs (263 au total). Des anciens, comme Resbecq, ancien directeur de l'Enseignement primaire, ou le recteur Maggiolo, tous deux hostiles aux lois Ferry, interrompent leur collaboration à la lettre F ou G. L'ordre alphabétique est donc aussi un parcours politico-idéologique, puisqu'aux hommes formés sous le Second Empire, bonapartistes et catholiques, succède une génération républicaine et anti-cléricale (mais encore «spiritualiste»).

Pour s'orienter dans ce maquis d'articles enchevêtrés, Patrick Dubois a publié à part le *Répertoire biographique des auteurs*, qui permet de savoir «qui a fait quoi» et «qui était qui». Les notices (superbement imprimées dans la typographie du Dictionnaire, comme s'il s'agissait d'une annexe tardive) déroulent une galerie de portraits et de carrières où se mêlent la piétaille des polygraphes et l'état-major de chefs, presque tous tombés dans l'oubli, ce qui a facilité la transformation du Buisson en «lieu de mémoire». Il était si délicieux, d'ailleurs, de lire en aveugle des notices anonymes fleurant l'encre violette et la craie. Chaque article pouvait alimenter la nostalgie ou la ferveur, montrer la pérennité des «grands problèmes» ou l'audace des réformateurs d'hier. En retrouvant pour chaque pièce de la mosaïque une identité singulière, assortie d'un système de renvois et index, P. Dubois pulvérise ce mythe romantique de façon finalement très positiviste. À côté des changements politiques, les mutations intellectuelles : dans l'édition de 1911, la psychologie et la sociologie sont devenues des disciplines à part entière. Binet reste exclu (car trop «matérialiste» dans sa définition expérimentale de la psychologie), mais Durkheim est admis. Pourtant, il ancre les valeurs éducatives dans les réalités socio-historiques et dément les articles d'inspiration spiritualiste ou kantienne, en refusant l'idée qu'il existerait une norme universelle de la perfection éducative. Les débats, à

l'intérieur du camp républicain cette fois, sont loin d'être clos.

Nous savions que le Buisson était un manifeste du combat républicain sur le front de l'école, mais nous manquaient les clefs de lecture permettant d'en restituer la complexité et les contradictions. Patrick Dubois nous les fournit avec précision, scrupule et clarté. Nul doute que James Guillaume aurait aimé recruter un tel collaborateur.

Des Alexandries I:

Du livre au texte

Paris : Bibliothèque nationale de France 2001, 498 p.

Des Alexandries II:

Les métamorphoses du lecteur

Paris : Bibliothèque nationale de France 2003, 310 p.

La bibliothèque d'Alexandrie et la bibliothèque nationale de France sont des institutions toutes neuves. Équipées de toutes les technologies contemporaines, elles n'en sont pas moins des temples de la lecture savante, comme les anciennes bibliothèques dont elles sont filles. Deux livres s'interrogent sur cette lecture savante, objet d'un colloque qui eu lieu dans leurs murs en 1999. Le premier volume, publié par les soins de Luce Giard et Christian Jacob, traitait de la bibliothèque d'Alexandrie (l'ancienne et la nouvelle, des papyrus à la numérisation) ; de la fixation des corpus (textes bibliques, védiques, homérique, confucéen, coranique) ; des savants lettrés (scribes, philologues, moines, traducteurs, collectionneurs) ; de la transmission des textes et des publications (sanscrit, manuscrits byzantins, éditions classiques européennes, chinoises ou japonaises). Mais «l'attention s'est déplacée de l'histoire du livre et des œuvres vers l'histoire des récepteurs et de leurs pratiques» comme l'écrit Christian Jacob, qui a dirigé le deuxième volume, intitulé *Les métamorphoses du lecteur.* Vingt-deux communications nous transportent bien loin en amont de la lecture contemporaine, ce «rapport bien régulé à l'écrit, solitaire et silencieux», qui n'est qu'une étape récente dans une longue évolution. Deux traits récurrents pourraient peut-être caractériser les lectures savantes anciennes en écart aux normes actuelles : le rôle décisif de la mémoire dans la compréhension, la liaison entre lecture et écriture ou plutôt relecture et copie.

Mémoire et intelligence des textes : la lecture savante est une lecture qui stocke, non une lecture cursive. Eusèbe avait «enfoui dans la bibliothèque de sa mémoire tant d'auteurs et tant de livres qu'il pouvait indiquer avec certitude aux autres lecteurs dans quelle partie d'un livre trouver ce dont il avait parlé», écrit Cassiodore au VIe siècle. Cette mémorisation littérale, fondée sur d'inlassables relectures, est la clef de l'intelligence des textes : «Il faut d'abord lire cent fois. Quand on a lu cent fois, alors le sens apparaît de lui-même» dit Dong Yu, ce lettré chinois du IIe siècle (p. 105). Dans l'Occident, cette mémorisation s'aide de techniques de représentation mentale qui semblent avoir perduré de l'Antiquité romaine à la fin du Moyen Age. Les «arts de mémoire» mobilisent la vision intérieure de la page autant que le rappel des parties du discours. Au XIIe siècle, Hugues de Saint-Victor dit à ses élèves qu'il faut «imprimer dans notre mémoire non seulement le nombre et l'ordre des mots, mais aussi la couleur, la forme, la position et l'emplacement des lettres, l'endroit où nous avons vu l'écrit et à quelle place sur la page» (p. 231). Ainsi, dans la lecture savante, apprendre, comprendre et se remémorer sont pratiquement confondus.

Liaison lecture-écriture : à l'époque des textes manuscrits, le lecteur savant s'instruit en recopiant les textes. C'est vrai du scribe mésopotamien, du mandarin chinois, du *grammatikos* grec, du scolastique médiéval ou de l'humaniste renaissant. C'est ainsi que les novices apprennent en même temps à lire et à écrire. Pour les enfants, dit Quintilien, il faut «que les vers proposés comme modèles d'écriture comportent également non des maximes oiseuses mais des orientations morales» (p. 227). Le travail de copie, considéré jusqu'à l'ère chrétienne comme un travail manuel et servile, devient un travail intellectuel s'il est relié à la lecture. Il est même recommandé aux femmes : «que l'une des sœurs écrive les livres, pour que sa main se remplisse de travail et l'âme d'une nourriture divine», dit la règle pour les moniales du Pseudo Jérome (p. 90). Cette tradition du moine-copiste qui lit en écrivant (le scribe-lecteur), ou plutôt relit (avec les yeux) en recopiant, fait passer l'écriture-copie du côté de l'intelligence du texte, alors que dans la tradition byzantine, écrire signifie composer un nouveau texte. Ainsi, «dans l'Occident latin, la lecture silencieuse ou presque silencieuse, déplaçait le procédé de compréhension textuelle de l'audition à la visualisation de la page écrite» (p. 99). C'est aussi en copiant les manuscrits que le lettré constitue sa propre bibliothèque. Ainsi Dioscore d'Aphrodité, copte de culture grecque à l'époque byzantine (VIe siècle) «a recopié une *Vie d'Isocrate*, un poème de *l'Anthologie*, un phylactère» (p. 64). Dans l'Egypte des Fatimides, vers l'an 1000, la Maison de la Sagesse du Caire est une bibliothèque publique où «celui

qui demandait à copier un texte qui s'y trouvait copiait ce qu'il avait demandé, de même celui qui voulait lire un texte» (p. 113). En Europe, la pratique de la copie va se décliner en multiples variantes : copies partielles, copies assorties de corrections orthographiques ou lexicales, copies d'extraits réunis en florilèges, compilations, lieux communs, copies enrichies d'annotations personnelles ou de gloses. On passe ainsi insensiblement de la simple reproduction du texte lu à l'annotation personnelle, puis à la composition d'un texte neuf, dont le mode de production semble obéir aux mêmes règles que la lecture. Il semble jaillir de la mémoire : lorsque saint Thomas d'Acquin dictait, ses paroles «coulaient si limpidement que c'était comme si le maître lisait à voix haute dans un livre ouvert sous ses yeux», raconte Bernard Gui (p. 231). Des techniques durables peuvent aussi changer de sens au fil du temps : la technique humaniste de l'annotation, qui avait une finalité de formation morale et spirituelle, devient au XVIIIe siècle une procédure d'indexation ou de traitement neutralisé de l'information, témoignant du progrès impersonnel du savoir (p. 175).

Au cours de ce voyage dans l'espace et le temps, le dépaysement est garanti et les questions innombrables. Par exemple, comment et pourquoi des pratiques qui ont si longtemps formé l'élite des lettrés ont-elles disparu ? Est-ce l'imprimerie, rendant la copie littérale inutile, qui a fait disparaître ou rendu invisibles certains gestes anciens de la lecture savante ? ou bien est-ce que ce sont les traits perçus comme caractéristiques du «savoir lire» qui ont changé ? S'il est évident que personne n'a jamais pu comprendre ce qu'il lit sans le garder en mémoire, à quel moment la mémorisation des textes s'est-elle mise à paraître antithétique de leur compréhension ? Est-ce l'entrée de la lecture dans la sphère du loisir (et donc sa sortie de la sphère du travail studieux) qui produit ce basculement ? «La lecture de romans a pour conséquence, entre autres nombreux dérèglements de l'esprit, de rendre la distraction habituelle», déplorait Emmanuel Kant. Les modalités de la lecture savante sont plus familières au pédagogue qu'il ne s'en doutait, tout simplement parce qu'elles ont longtemps servi de modèle aux pratiques scolaires ; de façon absurde (traiter les écoles maternelles «comme de petites Sorbonne», pour citer Pauline Kergormard), mais aussi réaliste (rappeler qu'à l'école la lecture est un travail). On ne perd donc pas son temps avec les spécialistes de cette lecture savante, travail ancestral, si loin si proche.

Michèle Petit: Éloge de la lecture, La construction de soi.

Paris : Belin 2002, 157 p.

Voici un livre à recommander d'urgence aux bibliothécaires dépressifs (dépressives) ou simplement moroses. S'il y a quelqu'un qui ne doute pas de leur rôle essentiel, c'est bien Michèle Petit. «Aujourd'hui tout le monde pleure sur le fait que les livres n'auraient plus les suffrages des jeunes, tout le monde chante d'une même voix les vertus supposées de la lecture – sur un ton qui donne quelquefois à la lectrice fervente que je suis l'envie de se précipiter sur des jeux électroniques». Pour trouver un autre ton (qui donne envie de se précipiter à la bibliothèque la plus proche), l'auteure s'est demandé pourquoi lire était une expérience si précieuse.

Le fil rouge de son approche est donné par Daoud. «La lecture pour moi, n'est pas un loisir, c'est quelque chose qui me construit». Daoud aime la langue peul, celle de ses parents, il aime aussi «Kafka, Orwell, Proust, Faulkner et Joyce». Comment Michèle Petit a-t-elle rencontré Daoud ? Et aussi Zohra, Nora, Farid ? Lors d'une enquête lancée par le ministère de la Culture, elle a passé beaucoup de temps, avec ses collègues Chantal Balley et Raymonde Ladefroux, à faire parler des adolescents «dont le parcours a été infléchi par la fréquentation d'une bibliothèque publique». Ils sont souvent d'origine étrangère et de milieu populaire, ils habitent Bobigny, Bron, Hérouville-Saint Clair, Mulhouse, Auxerre, Nyons, ce sont des enfants des villes ou des banlieues. Des 90 entretiens est sorti un livre, *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes* (Paris, BPI, 1997). Cette enquête de terrain faisait suite à une autre enquête en milieu rural. Michèle Petit avait alors fait parler de leurs lectures des cultivatrices, des agriculteurs, des retraités de village (Lecteurs en campagnes. Paris : BPI 1993).

Dans le livre qu'elle publie aujourd'hui, on retrouve les voix et les prénoms de ces lecteurs disant leurs lectures, on relit des extraits d'entretiens anciens, mais le contexte d'écriture a changé. Ce n'est plus un rapport d'enquête, plutôt un essai personnel, nourri des rencontres passées et de l'intime conviction qu'elles ont confirmée : la lecture, même si elle ne rend pas plus vertueux ni plus démocrate, même si elle ne garantit pas la réussite scolaire ni sociale, ça peut être le salut. Conviction puisée sur le terrain mais autant dans une expérience personnelle, dont se font l'écho mille évocations littéraires, qui nous font visiter la bibliothèque mentale de l'auteur. C'est l'occasion, pour la «lectrice fervente», de mêler la

voix de Daoud et de Nora à celle de Gide, Camus, Barthes, Duras, Semprun, les témoignages des gamins de banlieue aux récits d'écrivains, aux réflexions des chercheurs. Chacun dit à sa façon, comme Zohra «La bibliothèque, ça a été une rencontre extraordinaire, parce que j'ai modifié le cours de ma vie». Le parcours se déroule en dix étapes, qui partent toutes de l'ambivalence de la lecture. Elle impose l'autorité du texte et préserve la liberté du lecteur (Les deux versants de la lecture, chap. 1) ; elle crée une «chambre à soi» et ouvre à tous les voyages (Un autre monde, intime et lointain, chap. 2) ; elle permet de rêver, pour se perdre ou s'inventer (Éloge de la rêverie, chap. 3). Elle permet de «se lire entre les lignes» (Identification ? chap. 4), de faire des rencontres improbables (Le droit à la métaphore, chap. 5), de conjuguer des mondes «qui se font la guerre» et de vivre «Entre deux cultures» (chap. 6).

En abordant avec Salman Rushdie la question de «la peur du livre» (chap. 7) qui fait proférer des fatwas, ou avec Thomas Bernhard celle de «la lecture réparatrice» (chap. 8), Michèle Petit passe des effets conscients aux racines plus profondes qui rendent la lecture si redoutable ou si essentielle. André Green («le travail de l'écriture présuppose une plaie et une perte, une blessure et un deuil, dont l'œuvre sera la transposition»), Paul Ricoeur («Toute histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit») et quelques autres, lui permettent d'inscrire l'expérience de lecture non du côté des particularités (il en irait des livres qu'on aime comme des goûts et des couleurs), mais du côté des identités substantielles. Ce sont celles qu'il faut patiemment construire ou reconstruire pour aller «de l'espace intime à l'espace public» (chap. 9), celui des lectures partagées. Ce qui lui permet d'écrire : «En fait, l'expérience de la lecture, pour peu qu'on y ait accès, ne change pas selon l'appartenance sociale». Le sens de l'expérience, ce n'est pas la même chose que l'objectivité des pratiques. Reste, en forme d'interrogation, la question redoutable de l'école qui a imposé cette folie de la «lecture obligatoire» (Et l'école ? chap. 10). «Rien ne fait plus perdre le goût de la lecture que le questionnement, écrit René Diatkine, intrusion indélicate dans un espace où tout est particulièrement fragile». Pauvre école qui scolarise tout ce qu'elle touche et passe son temps «à dégoûter de lire», à disséquer les textes, à congédier le sens et l'émotion avec obstination. Heureusement, elle est parfois sauvée par quelques enseignants, comme le dit Daoud avec générosité : «ce n'est pas l'école, ce n'est pas l'institution, ce sont les professeurs qui m'ont appris». Il y a donc de l'apprentissage et pas seulement des rencontres. Pourtant, à côté d'une institution aussi redoutable, quelle merveille d'habiter la bibliothèque, caverne d'Ali Baba, île au trésor, montagne magique !

Anne-Marie Chartier. INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris. 55, av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux. Fax 0033147025938. e-mail: chartier@inrp.fr.

Gisela Teistler: Fibel-Findbuch 'FI-FI'

Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie.

H. Th. Wenner, Osnabrück 2003. 623 Seiten und 32 Farbtafeln, 196 Euro.

Das Buch trägt seinen Namen zurecht: Es listet 2740 Titel einer Buchgattung auf, die bis heute bibliothekarisch nirgendwo erfasst ist und noch schwieriger aufzufinden waren als, sagen wir, die Kinderbilderbücher vor rund fünfzig Jahren. Der Begriff "Fibel" umfasst die Gesamtheit der vermeintlichen Gebrauchs- und Wegwerfware der schulischen ABC-, Schreib- und Leselernbücher, die eine eigene, noch weitgehend unerforschte Gattungsgeschichte haben; eine Geschichte, die nun anhand dieses cleveren Findbuches nach Strich und Faden recherchiert und geschrieben werden könnte. Mögliche Projekte sind in der Bibliographie und dem denkbar ausführlichen Registerteil vorgezeichnet. Schon die Titel erzählen Geschichten und lassen methodische Grundsätze der Leselehren und ihrer Adressaten erkennen. So 1524 «Ein Büchlein für die leyen und kinder. Philipps Melanchthons Handtbüchlein, wie man die kinder zu der schrifft und lere halten soll». Sieht man hier die Verknüpfung von Aufklärung und allgemeiner Alphabetisierung, so wird mit Luthers «ordentliche(m) und Christliche(m) Leszbüchlein für die Kindlein» inhaltlich die Verbindung von Kathechismus-Lektüre und Leselehre deutlich. Das schulklassenweise Lesen veranschaulicht die «Hahnenfibel», ein Typus, der schon frühmorgens – wenn der Hahn kräht – zum Fleiss ermahnt. Interessant sind die Hinweise auf methodisch unterschiedliche Lehrgänge, wie es sich vielfach schon in den Titeln abzeichnet. Da gibt es z. B. eine «Schreiblese-Fibel nach der Normalwörtermethode mit Vorkursus auf phonetischer Grundlage», eine «Deutsche Fibel nach der analytisch-synthetischen Schreiblesemethode», ein Werkchen übrigens, das für amerikanische Schulen gedacht ist.

Der chronologisch aufgebaute bibliographische Hauptteil wird im etwa ebenso umfangreichen Registerteil sehr vielseitig nach Verfassern, Illustratoren, Verlagsorten, Schularten, Leselernmethoden, Schriftarten, regionalen Zuordnungen aufgeschlüsselt und vor den Hintergrund aller ausgewerteten

Bibliographien, Verlagskataloge, Monographien, Antiquariatskataloge und Standorte gestellt. Man kann wohl sagen, dass damit alle möglichen Forschungsarbeiten kreuz und quer durch das "Findbuch" vorgespurt sind. 32 ganzseitige Farbtafeln auf Kunstdruckpapier zeigen abschliessend sehr schön auch die graphische Vielfalt, die diese Buchgattung besonders auszeichnet.

Rezensionen
Critiques

Patrick Dubois, Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson.

Aux fondations de l'école républicaine (1878-1991)
Bern: Peter Lang 2002, 243 p.; Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs. Paris: INRP 2002, 202 p.

Dans les bibliothèques, les dictionnaires viennent en tête des usuels. Certains sont devenus des noms communs, comme le *Larousse*, le *Littré*. Le *Buisson*, plutôt qu'un outil, est un «lieu de mémoire» de l'école républicaine, à en croire Pierre Nora. Publié chez Hachette, le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* a paru sous forme de fascicules bimensuels, déroulant l'ordre alphabétique de 1876 (Abbatiales/écoles/) à 1887 (Zwingli). Il a été réédité en 1911, dans une édition plus courte dirigée par Émile Durkheim. Depuis, les amateurs d'histoire de l'éducation n'ont cessé de le consulter et de le piller. La partie «théorique» est un traité de vulgarisation scientifique destiné à un corps enseignant tenu éloigné du lycée et des études supérieures. La partie «pratique», la plus lue, est consacrée à l'école (doctrines, biographies de grands pédagogues, méthodes, législation, statistique scolaire, systèmes scolaires étrangers, etc.). Les articles sur les méthodes de lecture, la lecture à voix haute, l'utilisation des manuels, des cahiers, sont devenus des classiques pour décrire l'école «julesferryste». Cette somme d'érudition est évidemment imprégnée des illusions positivistes du temps (accumulation d'informations factuelles, croyance au progrès, intérêt égal pour les doctrines et les outils de la classe, etc.), mais passe pour le tableau le plus impressionnant qui ait été dressé «des savoirs de l'école». Or, c'est bien cette représentation classique du dictionnaire comme tableau que défait Patrick Dubois, en retraçant la genèse de l'entreprise : le *Buisson* n'est pas une encyclopédie, c'est une histoire.

En effet, commencé cinq ans avant le vote des lois de Ferry rendant l'école gratuite, laïque et obligatoire, le *Dictionnaire* s'est trouvé pris dans la tourmente des débats parlementaires, des conflits autour de la laïcité, des nouveautés législatives. En 1879, Buisson devient directeur de l'Enseignement primaire pour dix-sept ans, participe activement à l'élaboration des lois nouvelles et contribue à rendre obsolètes nombre d'articles déjà publiés. Le suivi éditorial est assuré par James Guillaume qui a quitté son Jura suisse natal (et «l'Internationale du Locle» : il a fréquenté Bakounine et Proudhon) pour rejoindre Buisson, rencontré à Lausanne pendant son exil. Le projet grandit de 1000 à 5600 pages, avec de nouveaux collaborateurs (263 au total). Des anciens, comme Resbecq, ancien directeur de l'Enseignement primaire, ou le recteur Maggiolo, tous deux hostiles aux lois Ferry, interrompent leur collaboration à la lettre F ou G. L'ordre alphabétique est donc aussi un parcours politico-idéologique, puisqu'aux hommes formés sous le Second Empire, bonapartistes et catholiques, succède une génération républicaine et anti-cléricale (mais encore «spiritualiste»).

Pour s'orienter dans ce maquis d'articles enchevêtrés, Patrick Dubois a publié à part le *Répertoire biographique des auteurs*, qui permet de savoir «qui a fait quoi» et «qui était qui». Les notices (superbement imprimées dans la typographie du Dictionnaire, comme s'il s'agissait d'une annexe tardive) déroulent une galerie de portraits et de carrières où se mêlent la piétaille des polygraphes et l'état-major de chefs, presque tous tombés dans l'oubli, ce qui a facilité la transformation du Buisson en «lieu de mémoire». Il était si délicieux, d'ailleurs, de lire en aveugle des notices anonymes fleurant l'encre violette et la craie. Chaque article pouvait alimenter la nostalgie ou la ferveur, montrer la pérennité des «grands problèmes» ou l'audace des réformateurs d'hier. En retrouvant pour chaque pièce de la mosaïque une identité singulière, assortie d'un système de renvois et index, P. Dubois pulvérise ce mythe romantique de façon finalement très positiviste. À côté des changements politiques, les mutations intellectuelles : dans l'édition de 1911, la psychologie et la sociologie sont devenues des disciplines à part entière. Binet reste exclu (car trop «matérialiste» dans sa définition expérimentale de la psychologie), mais Durkheim est admis. Pourtant, il ancre les valeurs éducatives dans les réalités socio-historiques et dément les articles d'inspiration spiritualiste ou kantienne, en refusant l'idée qu'il existerait une norme universelle de la perfection éducative. Les débats, à

l'intérieur du camp républicain cette fois, sont loin d'être clos.

Nous savions que le Buisson était un manifeste du combat républicain sur le front de l'école, mais nous manquaient les clefs de lecture permettant d'en restituer la complexité et les contradictions. Patrick Dubois nous les fournit avec précision, scrupule et clarté. Nul doute que James Guillaume aurait aimé recruter un tel collaborateur.

Des Alexandries I:

Du livre au texte

Paris : Bibliothèque nationale de France 2001, 498 p.

Des Alexandries II:

Les métamorphoses du lecteur

Paris : Bibliothèque nationale de France 2003, 310 p.

La bibliothèque d'Alexandrie et la bibliothèque nationale de France sont des institutions toutes neuves. Équipées de toutes les technologies contemporaines, elles n'en sont pas moins des temples de la lecture savante, comme les anciennes bibliothèques dont elles sont filles. Deux livres s'interrogent sur cette lecture savante, objet d'un colloque qui eu lieu dans leurs murs en 1999. Le premier volume, publié par les soins de Luce Giard et Christian Jacob, traitait de la bibliothèque d'Alexandrie (l'ancienne et la nouvelle, des papyrus à la numérisation) ; de la fixation des corpus (textes bibliques, védiques, homérique, confucéen, coranique) ; des savants lettrés (scribes, philologues, moines, traducteurs, collectionneurs) ; de la transmission des textes et des publications (sanscrit, manuscrits byzantins, éditions classiques européennes, chinoises ou japonaises). Mais «l'attention s'est déplacée de l'histoire du livre et des œuvres vers l'histoire des récepteurs et de leurs pratiques» comme l'écrit Christian Jacob, qui a dirigé le deuxième volume, intitulé *Les métamorphoses du lecteur.* Vingt-deux communications nous transportent bien loin en amont de la lecture contemporaine, ce «rapport bien régulé à l'écrit, solitaire et silencieux», qui n'est qu'une étape récente dans une longue évolution. Deux traits récurrents pourraient peut-être caractériser les lectures savantes anciennes en écart aux normes actuelles : le rôle décisif de la mémoire dans la compréhension, la liaison entre lecture et écriture ou plutôt relecture et copie.

Mémoire et intelligence des textes : la lecture savante est une lecture qui stocke, non une lecture cursive. Eusèbe avait «enfoui dans la bibliothèque de sa mémoire tant d'auteurs et tant de livres qu'il pouvait indiquer avec certitude aux autres lecteurs dans quelle partie d'un livre trouver ce dont il avait parlé», écrit Cassiodore au VIe siècle. Cette mémorisation littérale, fondée sur d'inlassables relectures, est la clef de l'intelligence des textes : «Il faut d'abord lire cent fois. Quand on a lu cent fois, alors le sens apparaît de lui-même» dit Dong Yu, ce lettré chinois du IIe siècle (p. 105). Dans l'Occident, cette mémorisation s'aide de techniques de représentation mentale qui semblent avoir perduré de l'Antiquité romaine à la fin du Moyen Age. Les «arts de mémoire» mobilisent la vision intérieure de la page autant que le rappel des parties du discours. Au XIIe siècle, Hugues de Saint-Victor dit à ses élèves qu'il faut «imprimer dans notre mémoire non seulement le nombre et l'ordre des mots, mais aussi la couleur, la forme, la position et l'emplacement des lettres, l'endroit où nous avons vu l'écrit et à quelle place sur la page» (p. 231). Ainsi, dans la lecture savante, apprendre, comprendre et se remémorer sont pratiquement confondus.

Liaison lecture-écriture : à l'époque des textes manuscrits, le lecteur savant s'instruit en recopiant les textes. C'est vrai du scribe mésopotamien, du mandarin chinois, du *grammatikos* grec, du scolastique médiéval ou de l'humaniste renaissant. C'est ainsi que les novices apprennent en même temps à lire et à écrire. Pour les enfants, dit Quintilien, il faut «que les vers proposés comme modèles d'écriture comportent également non des maximes oiseuses mais des orientations morales» (p. 227). Le travail de copie, considéré jusqu'à l'ère chrétienne comme un travail manuel et servile, devient un travail intellectuel s'il est relié à la lecture. Il est même recommandé aux femmes : «que l'une des sœurs écrive les livres, pour que sa main se remplisse de travail et l'âme d'une nourriture divine», dit la règle pour les moniales du Pseudo Jérome (p. 90). Cette tradition du moine-copiste qui lit en écrivant (le scribe-lecteur), ou plutôt relit (avec les yeux) en recopiant, fait passer l'écriture-copie du côté de l'intelligence du texte, alors que dans la tradition byzantine, écrire signifie composer un nouveau texte. Ainsi, «dans l'Occident latin, la lecture silencieuse ou presque silencieuse, déplaçait le procédé de compréhension textuelle de l'audition à la visualisation de la page écrite» (p. 99). C'est aussi en copiant les manuscrits que le lettré constitue sa propre bibliothèque. Ainsi Dioscore d'Aphrodité, copte de culture grecque à l'époque byzantine (VIe siècle) «a recopié une *Vie d'Isocrate*, un poème de *l'Anthologie*, un phylactère» (p. 64). Dans l'Egypte des Fatimides, vers l'an 1000, la Maison de la Sagesse du Caire est une bibliothèque publique où «celui

qui demandait à copier un texte qui s'y trouvait copiait ce qu'il avait demandé, de même celui qui voulait lire un texte» (p. 113). En Europe, la pratique de la copie va se décliner en multiples variantes : copies partielles, copies assorties de corrections orthographiques ou lexicales, copies d'extraits réunis en florilèges, compilations, lieux communs, copies enrichies d'annotations personnelles ou de gloses. On passe ainsi insensiblement de la simple reproduction du texte lu à l'annotation personnelle, puis à la composition d'un texte neuf, dont le mode de production semble obéir aux mêmes règles que la lecture. Il semble jaillir de la mémoire : lorsque saint Thomas d'Acquin dictait, ses paroles «coulaient si limpidement que c'était comme si le maître lisait à voix haute dans un livre ouvert sous ses yeux», raconte Bernard Gui (p. 231). Des techniques durables peuvent aussi changer de sens au fil du temps : la technique humaniste de l'annotation, qui avait une finalité de formation morale et spirituelle, devient au XVIIIe siècle une procédure d'indexation ou de traitement neutralisé de l'information, témoignant du progrès impersonnel du savoir (p. 175).

Au cours de ce voyage dans l'espace et le temps, le dépaysement est garanti et les questions innombrables. Par exemple, comment et pourquoi des pratiques qui ont si longtemps formé l'élite des lettrés ont-elles disparu ? Est-ce l'imprimerie, rendant la copie littérale inutile, qui a fait disparaître ou rendu invisibles certains gestes anciens de la lecture savante ? ou bien est-ce que ce sont les traits perçus comme caractéristiques du «savoir lire» qui ont changé ? S'il est évident que personne n'a jamais pu comprendre ce qu'il lit sans le garder en mémoire, à quel moment la mémorisation des textes s'est-elle mise à paraître antithétique de leur compréhension ? Est-ce l'entrée de la lecture dans la sphère du loisir (et donc sa sortie de la sphère du travail studieux) qui produit ce basculement ? «La lecture de romans a pour conséquence, entre autres nombreux dérèglements de l'esprit, de rendre la distraction habituelle», déplorait Emmanuel Kant. Les modalités de la lecture savante sont plus familières au pédagogue qu'il ne s'en doutait, tout simplement parce qu'elles ont longtemps servi de modèle aux pratiques scolaires ; de façon absurde (traiter les écoles maternelles «comme de petites Sorbonne», pour citer Pauline Kergormard), mais aussi réaliste (rappeler qu'à l'école la lecture est un travail). On ne perd donc pas son temps avec les spécialistes de cette lecture savante, travail ancestral, si loin si proche.

Michèle Petit: Éloge de la lecture, La construction de soi.

Paris : Belin 2002, 157 p.

Voici un livre à recommander d'urgence aux bibliothécaires dépressifs (dépressives) ou simplement moroses. S'il y a quelqu'un qui ne doute pas de leur rôle essentiel, c'est bien Michèle Petit. «Aujourd'hui tout le monde pleure sur le fait que les livres n'auraient plus les suffrages des jeunes, tout le monde chante d'une même voix les vertus supposées de la lecture – sur un ton qui donne quelquefois à la lectrice fervente que je suis l'envie de se précipiter sur des jeux électroniques». Pour trouver un autre ton (qui donne envie de se précipiter à la bibliothèque la plus proche), l'auteure s'est demandé pourquoi lire était une expérience si précieuse.

Le fil rouge de son approche est donné par Daoud. «La lecture pour moi, n'est pas un loisir, c'est quelque chose qui me construit». Daoud aime la langue peul, celle de ses parents, il aime aussi «Kafka, Orwell, Proust, Faulkner et Joyce». Comment Michèle Petit a-t-elle rencontré Daoud ? Et aussi Zohra, Nora, Farid ? Lors d'une enquête lancée par le ministère de la Culture, elle a passé beaucoup de temps, avec ses collègues Chantal Balley et Raymonde Ladefroux, à faire parler des adolescents «dont le parcours a été infléchi par la fréquentation d'une bibliothèque publique». Ils sont souvent d'origine étrangère et de milieu populaire, ils habitent Bobigny, Bron, Hérouville-Saint Clair, Mulhouse, Auxerre, Nyons, ce sont des enfants des villes ou des banlieues. Des 90 entretiens est sorti un livre, *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes* (Paris, BPI, 1997). Cette enquête de terrain faisait suite à une autre enquête en milieu rural. Michèle Petit avait alors fait parler de leurs lectures des cultivatrices, des agriculteurs, des retraités de village (Lecteurs en campagnes. Paris : BPI 1993).

Dans le livre qu'elle publie aujourd'hui, on retrouve les voix et les prénoms de ces lecteurs disant leurs lectures, on relit des extraits d'entretiens anciens, mais le contexte d'écriture a changé. Ce n'est plus un rapport d'enquête, plutôt un essai personnel, nourri des rencontres passées et de l'intime conviction qu'elles ont confirmée : la lecture, même si elle ne rend pas plus vertueux ni plus démocrate, même si elle ne garantit pas la réussite scolaire ni sociale, ça peut être le salut. Conviction puisée sur le terrain mais autant dans une expérience personnelle, dont se font l'écho mille évocations littéraires, qui nous font visiter la bibliothèque mentale de l'auteur. C'est l'occasion, pour la «lectrice fervente», de mêler la

voix de Daoud et de Nora à celle de Gide, Camus, Barthes, Duras, Semprun, les témoignages des gamins de banlieue aux récits d'écrivains, aux réflexions des chercheurs. Chacun dit à sa façon, comme Zohra «La bibliothèque, ça a été une rencontre extraordinaire, parce que j'ai modifié le cours de ma vie». Le parcours se déroule en dix étapes, qui partent toutes de l'ambivalence de la lecture. Elle impose l'autorité du texte et préserve la liberté du lecteur (Les deux versants de la lecture, chap. 1) ; elle crée une «chambre à soi» et ouvre à tous les voyages (Un autre monde, intime et lointain, chap. 2) ; elle permet de rêver, pour se perdre ou s'inventer (Éloge de la rêverie, chap. 3). Elle permet de «se lire entre les lignes» (Identification ? chap. 4), de faire des rencontres improbables (Le droit à la métaphore, chap. 5), de conjuguer des mondes «qui se font la guerre» et de vivre «Entre deux cultures» (chap. 6).

En abordant avec Salman Rushdie la question de «la peur du livre» (chap. 7) qui fait proférer des fatwas, ou avec Thomas Bernhard celle de «la lecture réparatrice» (chap. 8), Michèle Petit passe des effets conscients aux racines plus profondes qui rendent la lecture si redoutable ou si essentielle. André Green («le travail de l'écriture présuppose une plaie et une perte, une blessure et un deuil, dont l'œuvre sera la transposition»), Paul Ricoeur («Toute histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit») et quelques autres, lui permettent d'inscrire l'expérience de lecture non du côté des particularités (il en irait des livres qu'on aime comme des goûts et des couleurs), mais du côté des identités substantielles. Ce sont celles qu'il faut patiemment construire ou reconstruire pour aller «de l'espace intime à l'espace public» (chap. 9), celui des lectures partagées. Ce qui lui permet d'écrire : «En fait, l'expérience de la lecture, pour peu qu'on y ait accès, ne change pas selon l'appartenance sociale». Le sens de l'expérience, ce n'est pas la même chose que l'objectivité des pratiques. Reste, en forme d'interrogation, la question redoutable de l'école qui a imposé cette folie de la «lecture obligatoire» (Et l'école ? chap. 10). «Rien ne fait plus perdre le goût de la lecture que le questionnement, écrit René Diatkine, intrusion indélicate dans un espace où tout est particulièrement fragile». Pauvre école qui scolarise tout ce qu'elle touche et passe son temps «à dégoûter de lire», à disséquer les textes, à congédier le sens et l'émotion avec obstination. Heureusement, elle est parfois sauvée par quelques enseignants, comme le dit Daoud avec générosité : «ce n'est pas l'école, ce n'est pas l'institution, ce sont les professeurs qui m'ont appris». Il y a donc de l'apprentissage et pas seulement des rencontres. Pourtant, à côté d'une institution aussi redoutable, quelle merveille d'habiter la bibliothèque, caverne d'Ali Baba, île au trésor, montagne magique !

Anne-Marie Chartier. INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris. 55, av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux. Fax 0033147025938. e-mail: chartier@inrp.fr.

Gisela Teistler: Fibel-Findbuch 'FI-FI'

Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie.

H. Th. Wenner, Osnabrück 2003. 623 Seiten und 32 Farbtafeln, 196 Euro.

Das Buch trägt seinen Namen zurecht: Es listet 2740 Titel einer Buchgattung auf, die bis heute bibliothekarisch nirgendwo erfasst ist und noch schwieriger aufzufinden waren als, sagen wir, die Kinderbilderbücher vor rund fünfzig Jahren. Der Begriff "Fibel" umfasst die Gesamtheit der vermeintlichen Gebrauchs- und Wegwerfware der schulischen ABC-, Schreib- und Leselernbücher, die eine eigene, noch weitgehend unerforschte Gattungsgeschichte haben; eine Geschichte, die nun anhand dieses cleveren Findbuches nach Strich und Faden recherchiert und geschrieben werden könnte. Mögliche Projekte sind in der Bibliographie und dem denkbar ausführlichen Registerteil vorgezeichnet. Schon die Titel erzählen Geschichten und lassen methodische Grundsätze der Leselehren und ihrer Adressaten erkennen. So 1524 «Ein Büchlein für die leyen und kinder. Philipps Melanchthons Handtbüchlein, wie man die kinder zu der schrifft und lere halten soll». Sieht man hier die Verknüpfung von Aufklärung und allgemeiner Alphabetisierung, so wird mit Luthers «ordentliche(m) und Christliche(m) Leszbüchlein für die Kindlein» inhaltlich die Verbindung von Kathechismus-Lektüre und Leselehre deutlich. Das schulklassenweise Lesen veranschaulicht die «Hahnenfibel», ein Typus, der schon frühmorgens – wenn der Hahn kräht – zum Fleiss ermahnt. Interessant sind die Hinweise auf methodisch unterschiedliche Lehrgänge, wie es sich vielfach schon in den Titeln abzeichnet. Da gibt es z. B. eine «Schreiblese-Fibel nach der Normalwörtermethode mit Vorkursus auf phonetischer Grundlage», eine «Deutsche Fibel nach der analytisch-synthetischen Schreiblesemethode», ein Werkchen übrigens, das für amerikanische Schulen gedacht ist.

Der chronologisch aufgebaute bibliographische Hauptteil wird im etwa ebenso umfangreichen Registerteil sehr vielseitig nach Verfassern, Illustratoren, Verlagsorten, Schularten, Leselernmethoden, Schriftarten, regionalen Zuordnungen aufgeschlüsselt und vor den Hintergrund aller ausgewerteten

Bibliographien, Verlagskataloge, Monographien, Antiquariatskataloge und Standorte gestellt. Man kann wohl sagen, dass damit alle möglichen Forschungsarbeiten kreuz und quer durch das "Findbuch" vorgespurt sind. 32 ganzseitige Farbtafeln auf Kunstdruckpapier zeigen abschliessend sehr schön auch die graphische Vielfalt, die diese Buchgattung besonders auszeichnet.