

Editorial

Das Bulletin 13 des Leseforums Schweiz, das heute vor Ihnen liegt, spiegelt erneut ein Jahr der vielfältigen Bemühungen um die Lesekompetenzen jener Generation von Schülern, über deren Köpfen unsichtbar, aber deutlich das Warnsignal PISA 2000 blinkt. So ist Leseförderung ohne spezielles Zutun der Redaktion gleichsam zum Generalthema dieses Heftes geworden. Eine Reihe von Forschungsprojekten – dazu die Beiträge von Andrea Bertschi-Kaufmann und Hansjakob Schneider, Angela Cattaneo sowie Anne Soussi und Mitarbeitern – sind den Grundlagen gewidmet, von denen die vielfältigen Animationsideen ausgehen können. Dass und wie Leseförderung schon im Vorschulalter einsetzen sollte, zeigen die Berichte von Brigitte Praplan und Dieter Isler. Zu den Möglichkeiten, älteren und auch erwachsenen Nichtlesern Bücher nahe zu bringen, wenn der Titel «Ich bin kein Typ, der gern liest» symptomatisch zu werden droht, bringen die Beiträge von Irene Pieper und Heike Wirthwein, von Christine Chenux und Ruth Fassbind wichtige Forschungsergebnisse und Anregungen.

Zwischen zwei Sprachen, zwei Kulturen wachsen heute viele Kinder auf; wie diese schwierigen Voraussetzungen und die Familiensituationen in der Leseförderung berücksichtigt werden sollten, thematisieren Emer O'Sullivan, Silvia Hüsler und Monique Turki. Wie erfolgreich gerade da innovative Leseförderung in der Schule sein kann, zeigt der Bericht von Dieter Isler aus British Columbia.

Und schliesslich ist uns der Hinweis auf einen an sich selbstverständlichen, aber doch oft vernachlässigten Aspekt der Leseförderung wichtig: Lesen darf und kann lustvolles Erlebnis sein, in dem der eigenen Fantasie ein Freiraum aufgetan wird, wie ihn kein anderes Medium bieten kann. Dazu geben die Beiträge von Pankraz Blesi und Magnus Schlette beste Belege.

Die Redaktion wünscht Ihnen eine unterhaltsame Lektüre.

Die Redaktion – Votre rédaction

Daniel Ammann, Barbara Helbling, Verena Rutschmann, Denise von Stockar

La plupart des articles proposés dans cette 13e édition du Bulletin du Forum suisse sur la lecture continuent à refléter les multiples préoccupations des chercheurs et des professionnels qui travaillent sur le terrain: ces préoccupations portent principalement sur l'efficacité d'un enseignement diversifié, sur une promotion ciblée de la lecture, et sur l'état de la littérature dans une société toujours plus multimédiate et pluriculturelle.

En ce qui concerne la partie francophone du bulletin, nous aimerions attirer votre attention sur les réflexions du psychiatre français Serge Tisseron qui aborde dans «Lecture d'images et construction de soi» la question très discutée des effets que les images rencontrées dans les livres et les médias, et notamment sur l'écran, peuvent exercer sur les enfants qui y sont exposés, souvent sans l'appui pourtant nécessaire, des adultes. Un deuxième temps fort des contributions en français est, cette année, la problématique de la lecture entre deux, voire entre plusieurs langues: Jean-François de Pietro esquisse dans «Diversité des élèves et diversité des langues: EOLE et la lecture» une mise en relation entre la lecture, son apprentissage et l'éveil aux langues; tandis que Monique Turki présente le projet «Apprendre l'école» développé par l'Association Français en Jeu afin de faciliter, pour les parents migrants, l'approche de l'institution scolaire fréquentée par leurs enfants.. Christine Chenux confirme l'engagement de l'Office fédéral de la Culture (OFC) en faveur de la lutte contre l'illettrisme, et c'est à Anne-Marie Chartier que nous devons une fois de plus une présentation avertie de publications françaises actuelles qui, nous n'en doutons pas, intéresseront nos lecteurs.

Nous tenons à remercier les auteurs de notre bulletin annuel de leur précieuse collaboration, de leur fidélité, et à nos non moins fidèles lecteurs, nous souhaitons en cette fin d'année 2004 d'agréables moments de découvertes et de réflexions au-delà des frontières linguistiques.

Forschung Recherches

Irene Pieper / Heike Wirthwein

«Ich bin kein Typ, der gern liest» Werdegänge von Nicht-Lesern

«Zeitungen, *Bildzeitung* les ich, aber halt zu Hause Bücher mein ich, so halt Liebesdrama, das les ich nicht so. Weil, d- man liest und liest, man kapiert nix (lacht). Deswegen wozu soll ich lesen, aber *Bildzeitung* kauf ich halt jeden Tag.» Mit diesen Worten beschreibt der Marokkaner Ali, zwei Jahre vor seinem Hauptschulabschluss nach Deutschland gekommen, sein derzeitiges Leseverhalten. Er sei «kein Typ, der gern liest» bringt er seine Haltung auf eine Formel, «Bücher les ich nicht gern»: So oder ähnlich pointieren neun männliche und vier weibliche Befragte ihre Einstellung zum Lesen, darunter eine junge Frau deutschsprachiger Herkunft. Anders als Ali sind fast alle in Deutschland aufgewachsen. Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache sind dennoch eher die Regel als die Ausnahme, Grammatik und Aussprache fallen schwer, der Wortschatz ist oft nicht sehr umfangreich. Die Lesefähigkeit der Interviewten haben wir zwar nicht erhoben, doch deutet das mündliche Sprachverhalten der HauptschulabsolventInnen auf nicht unerhebliche Leseschwierigkeiten hin. Dennoch führt neben Ali nur ein weiterer Befragter, Tom, der als Spätaussiedler nach Deutschland kam, Schwierigkeiten im Umgang mit Schrift als Begründung dafür an, dass er nicht liest. Er sieht sich selbst als Kind der Fernsehgeneration und für diese gelte: «ich will jetzt keine irgendwie Zeilen haben, ich komm überhaupt mit Texten kaum klar, ja.» (Tom)

Vorherrschend ist vielmehr eine Auffassung, wonach Lesen etwas für «die Anderen» ist: Sie machten eigentlich lieber selber was, meint Timi, lesen werde er vielleicht, wenn er vierzig sei, spekuliert Christian. Überhaupt fehle es ihm an Zeit, meint Karim angesichts seines Sportprogramms, und auch Marcel hat anderes vor. Zum derzeitigen Lebensstil gehört Lesen einfach nicht dazu, und das Bekenntnis zum Nicht-Lesen sprechen immerhin zwölf Befragte ohne Bedauern aus.

Lesen: hoch geschätzt, doch fremd

Die eigenen Lesepraxen – das gelegentliche Blättern oder auch intensivere Lesen von Zeitschriften, auf

das acht dieser Befragten verweisen – zählt für diese Interviewten gar nicht erst zur kulturellen Praxis «Lesen». Diese ist vielmehr bestimmt von einer Idee des Lesers, der sich aus freien Stücken, mit Genuss und langem Atem der Lektüre von Büchern hingibt. Eine solche Lesehaltung kennen die jungen Erwachsenen nicht als Erfahrung, sondern lediglich als Konzept: «Ich mein, wenn man ein Buch liest, muss man schon von Anfang bis Ende durchlesen, dass man weiss überhaupt, um was es geht. Weil ich mein, wenn man nur vielleicht einmal in der Woche mal Zeit hat und Lust zu lesen, ist dann auch schon langweilig. Und weiss man schon nicht mehr, wie was um was es dann geht. Von daher fang ich erst gar nicht an.» (Jasmina).

Immerhin fünf Befragte teilen auch die kulturelle Hochschätzung solchen Lesens: «Also man kann immer draus lernen, wenn man liest. Man sagt ja, wer lesen kann, hat Vorteile. Irgendwo sehe ich das auch so. Wer lesen kann, hat wirklich Vorteile.» (Volkan) Volkan stellt sich denn auch – wie drei weitere Befragte – als Leser vor, allerdings bleiben die Erzählungen zur eigenen Lektüre äusserst blass und wirken erfahrungsfern. Vermutlich wird hier rhetorisch eine Zugehörigkeit hergestellt, die von einer Praxis nicht gedeckt ist. Die Nicht-Praxis verlangt dann mitunter nach einer Legitimation: «Ja, das ist einfach nur meine Faulheit, würd ich sagen. Ansonsten ich würd eigentlich, ich bin eigentlich schon ein Mensch, der viel lesen kann. Also ich müsste mich eigentlich nur durchsetzen, mir irgendwas holen und einfach anfangen zu lesen. Es ist immer nur der erste Schritt, wenn ich einmal gemacht hab, dann ...» (Nadine). Die junge Frau partizipiert also potentiell an der hoch bewerteten kulturellen Praxis Lesen und stellt ihr Nicht-Lesen als eine Entscheidung dar, die auch anders ausfallen könnte.

Die Genese des Nicht-Lesens stellt sich bei diesen Befragten insofern einheitlich dar, als sie lebensgeschichtlich auf keine oder kaum auf Impulse zur Entwicklung einer eigenen Lesepraxis zurückblicken. Alis Eltern sind Analphabeten, in den Elternhäusern der Nicht-Leser dominieren die audiovisuellen Medien, Bücher gibt es kaum, eine Tageszeitung ist eher die Ausnahme als die Regel. Auch im familiären Kontext dürfte Lesen daher eher als Praxis der «An-

deren» vorkommen.

Die schulische Sozialisation hat hier offensichtlich nicht kompensieren können. Vielmehr sind die Spuren des Literaturunterrichts, die wir zu erheben suchten, spärlich: Die Nicht-LeserInnen haben kaum eine nachhaltige Erinnerung etwa an die Lektüre eines Buches im Unterrichtszusammenhang. Befragt zur Arbeit mit Texten geben die Interviewten meist an, sie hätten Fragen beantwortet, Texte zusammengefasst und Inhaltsangaben geschrieben. Eine Verbindung mit eigenen Anliegen – im weitesten Sinne – und dem Literaturunterricht sucht man zu meist vergebens. Die Berührung mit der hochkulturell bewerteten Praxis «Lesen von Büchern» bleibt punktuell und folgenlos.

Hier konnte die Schule offenbar eine ihrer zentralen Aufgaben kaum erfüllen: nämlich die Bildungschancen derjenigen zu entwickeln, die von ihrer Herkunft her aus den unterschiedlichsten Gründen am kulturellen Kapital einer Gesellschaft nur unzureichend partizipieren.¹ Wie dringend diese Aufgabe ist, zeigen besonders die ambivalenten Selbstwahrnehmungen der Interviewten: «Wir gehören nicht dazu», liesse sich paraphrasieren. Vielleicht aber auch: «Wir hätten gerne eine Chance.»

Vermittlung zwischen Buch und Jugendlichem

Angesichts der grossen Gruppe bekennender Nicht-Leser stellen Halima und Tuba, Genussleserinnen mit regelmässiger Lesepraxis, gleichsam die Exoten im Sample dar. Die Spuren, die auf ihren «Wegen zum Lesen» erkennbar werden, sind vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung markant. Sie bieten auch Anhaltspunkte für didaktische Modellbildungen, die sich einer bildungs- bzw. lesefernen Schülerschaft zuwenden.

Halima – Lesen als Ermutigung und als Kontaktbrücke

Die 19-jährige Halima, in Frankfurt geborene Marokkanerin, ist nach eigenem Selbstverständnis Leserin. Zehn Bücher, so gibt sie im Interview an, schaffe sie in einem «guten Monat». Lebensberichte muslimischer Frauen und Heftchenromane stellen dabei ihre bevorzugten Genres dar.

«Weil es die Wahrheit ist», so beschreibt sie ihr Interesse an Frauenschicksalen, die jeweils dem Muster einer Ausbruchsgeschichte mit gutem Ende folgen: muslimische Frau findet ihren Weg in Auflehnung gegen einen autoritären Vater:

«[...] Es ist wahr und das fasziniert mich dann. Und wenn sie das locker und hinnehmen kann, dass ihr Leben so ist und sie ihr Leben auf ihre Art meistert

und daher [...] Und ja, daher dass ich wahrscheinlich auch Muslemin bin und dann [...] Weil ich mein vielleicht, es, es muss nicht sein, aber vielleicht erwischt es mich ja auch mal [...] Nur kann ich mir sagen, ja die hat's geschafft, dann schaff ich's ja auch ganz locker [...] Und vielleicht deswegen, weil mich so was halt tierisch interessiert.»

In Halimas Lesekonzept bezeichnet die Kategorie «Wahrheit» das, was sie in enger Beziehung zu sich selbst sehen kann. Lektüre bietet ihr das «wahre Leben» in fiktiven/teilkfiktiven Erzählungen im Gegensatz zur wirklichen Wirklichkeit. Die Lektüre ist für sie funktional im Sinne einer Ermutigung. Bücher sollen den Weg weisen.

Zu den Heftchenromanen führt sie aus, die könne sie jederzeit lesen, weil sie die «Vorstellung reizten» und gleichfalls die Beruhigung eines guten Endes böten. Ihre Lektüre stellt zudem Grundlage für Kontakte ausserhalb der Familie für sie dar.

Halima kann als kompetente Leserin bezeichnet werden. Sie verfügt über bedürfnisbezogene Auswahlkriterien, liest zielstrebig und ausdauernd und hat die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation.

Aber: Halima hatte denkbar schlechte Voraussetzungen, eine subjektiv bedeutsame Lesepraxis zu entwickeln. In einem wenig lesefördernden familiären Umfeld macht sie keine nennenswerten paraliterarischen Erfahrungen. Der Schriftspracherwerb gestaltete sich für sie schwierig. Sie berichtet von massiven Leistungsproblemen bereits im ersten Schuljahr. Zum Leitmedium ihrer Kindheit und frühen Jugendphase wird das Fernsehen. Ihre Hinwendung zur Literatur vollzieht sich in der Pubertätsphase, in der auch ihre Medienpraxis in eine Krise gerät. Die bevorzugten Fernsehformate werden schal und bedienen die Themen nicht mehr, die für sie nun relevant sind. In dieser Krise werden die Angebote eines buch- und leseorientierten Literaturunterrichts, den sie in den beiden letzten Jahren der Hauptschule erfährt, für sie bedeutsam. Halima berichtet ausführlich über eine Anzahl von Texten, die sie in diesen beiden Schuljahren gelesen hat. Besonders positiv hebt sie die Möglichkeit hervor, im Unterricht über das Gelesene zu sprechen und so Erfahrungen auszutauschen. Hinzu kommen Literaturtipps der Lehrerin, die speziell in Halimas Interessen sprechen. Bücher werden für sie zum Medium, in dem sie die anstehenden Entwicklungsaufgaben angehen kann; auch ihre «technischen» Leseschwierigkeiten.

«Und jetzt, wenn ich halt ein Buch lese, kann ich dieses ganze Buch wiedergeben, [...] wenn ich lese, bleiben mir so viele Stellen dann immer noch im

Kopf liegen [...] und ich erinnere mich dann auch dran [...] und das finde ich schön.»

Ihre Ausführungen dazu erlauben auch einen Blick auf das Gratifikationserlebnis bei der Lektüre: Textstellen bleiben im Kopf, bleiben liegen, sie kann sich erinnern und erlebt das als Genuss.

Tuba – Lesen, was die Welt erklärt, und darüber reden

Die 19-jährige Kurdin ist erst seit fünf Jahren in Deutschland. Sie ist vor den Bürgerkriegswirren, denen ihr Vater und ein Onkel zum Opfer fielen, geflüchtet. Eine Schwester und ein Bruder leben zu diesem Zeitpunkt bereits in Deutschland, die Mutter bleibt in Kurdistan. Tuba ist zum Zeitpunkt des Interviews bereits ein Jahr mit einem Deutschen verheiratet. Vieles spricht dafür, dass sie die Ehe eingegangen ist, um einer Abschiebung mit 18 zu entgehen. In ihrem Mann hat sie gegenwärtig einen wichtigen Kommunikationspartner: Die Leserin Tuba hat auf seine Anregung hin *Der Kleine Hobbit* gelesen:

T: «... Also in die Ferien ich hab abends bis drei Uhr gelesen. Von zehn bis drei Uhr ungefähr oder elf, zwölf bis drei Uhr. Ich hab in die Ferien nur um drei Uhr geschlafen irgendwie (lachen beide).»

I: «Dann muss dich das ja ganz schön gefesselt haben.»

T: «Ja, ich war genau drinne, weil ich hab, ich hab so irgendwie das miterlebt, ja. Ich hab gelesen, aber ich hab so vorgestellt, als würd's schön sein so blabla. Weil man liegt da drinne, manchmal es gibt Bücher, dass ich auch so mitgehe. Und ich mag das auch, deswegen les ich, was mich wirklich interessiert.»

Drin Sein, Drin Liegen und Mitgehen – so beschreibt sie die genussvolle Leseerfahrung, die zugleich eine soziale Praxis ist: Ihr Mann hat ihr das Buch zum Geburtstag geschenkt, gemeinsam haben sie den Anfang gelesen. Tubas nächstes Fantasy-Projekt ist, wiederum auf Anregung des Partners, *Der Herr der Ringe*. Ihre Leseinteressen sind indes breit gestreut. Literatur ist für sie dezidiert Mittel der Welterschließung. Seit einiger Zeit beschäftigt sie sich mit *Sofies Welt*: «Also das hat mich echt interessiert auch ..., wie man philosophisch denkt ... Also das ist auch so wie eine Welt, das man auch hinget.» (60) Aus ähnlichen Motiven heraus hat sie *Theos Reise* in Arbeit, ein Buch, das zum Anlass eines familiären Konfliktes wurde. Ihr Bruder habe gemeint, sie solle sich erst einmal um ihre eigene Religion kümmern, alle anderen seien Sünde. Tuba beharrt allerdings darauf, über die Lektüre des Buches etwas zum Zusammenhang der Religionen und ihrer Geschichte zu erfahren.

Die Lektüre dieser beiden Bücher fällt Tuba sprachlich schwer. Sie führt ein Heft, in dem sie schwierige Wörter notiert, und klärt diese mit dem Wörterbuch oder im Gespräch mit dem Partner. Diese Anstrengung scheut sie freilich nicht. Seit ihrer Übersiedlung nach Deutschland betreibt sie das Lesen als Ankunftsprojekt: Von sich aus liest sie Wörterbücher und versucht Sätze zu bilden, um die Sprache zu lernen. Sie findet darin Unterstützung bei ihrem Bruder und Anerkennung bei der Lehrerin: «sie hat gemeint, mach so weiter.»

In ihrer kurdischen Kindheit spielte Lesen hingegen keine Rolle: Geld habe sowohl für den Schulbesuch als auch für die Bücher gefehlt, erklärt sie. So blickt sie auch auf keine intensive Leseperiode vor der Pubertät zurück. Auch die ersten beiden Jahre an einer Förderschule in Frankfurt haben sie in ihrer eigenen Wahrnehmung nicht voran gebracht. Die Hauptschule hingegen stellt für Tuba einen lesefördernden Kontext bereit: Im relativ literaturorientierten Deutschunterricht werden zwei Monographien gelesen. Vor allem gelingt hier der Konnex zwischen Biographie und Lesewelten. Tubas Lehrerin, zu der sie offenbar einen guten Kontakt aufbaut, bringt ihr immer wieder Bücher mit, von denen sie annimmt, sie könnten Tuba interessieren. So liest die Kurdin fasziniert von einer jungen Türkin, die versucht in Deutschland heimisch zu werden und deren Leben von den politischen Wirren des Bürgerkriegs geprägt ist. Dass die junge Frau ihr Schicksal meistert, ermutigt Tuba offensichtlich. Begreift sie das Lesen zum einen als Weg, in der Sprache heimisch zu werden und eigene berufliche Perspektiven zu entwickeln, so bietet ihr das Lesen darüber hinaus inhaltlich einen Welterschließungszusammenhang. Dass sie die kulturelle Praxis mit intensiven Gratifikationserfahrungen verbindet, hängt auch mit der Einbettung in kommunikative Kontexte zusammen, die ihr freilich in dieser Form nicht in die Wiege gelegt waren.

Berührung mit Texten organisieren

Für Halima und Tuba wird der Literaturunterricht der Hauptschule die wesentliche Anregung zum Lesen. Beide erfahren einen leseorientierten Unterricht, der intensive Texterfahrungen ermöglicht und auf Anschlusskommunikation ausgerichtet ist. Darüber hinaus erhalten beide durch ihre Lehrerinnen Leseanregungen, die ihre Interessen aufnehmen, was sie als besondere Form der Zuwendung erleben. Ihre positiven Erinnerungen an den Deutschunterricht sind entsprechend eng gebunden an die jeweilige Lehrerin, ein Datum, das auch aus leseautobiografi-

schen Texten von AbsolventInnen des Gymnasiums bekannt ist.

Freilich, vor schnellen Schlussfolgerungen muss man sich hüten. Aber die Lesegeschichten von Tuba und Halima machen doch deutlich, dass der Literaturunterricht in der Hauptschule nicht chancenlos ist. In didaktischer Perspektive erscheint es ergiebig, die Aufmerksamkeit auf Situationen der Anschlusskommunikation zu richten. Sie bieten soziale Kontexte, in denen Medienerfahrungen reflexiv verarbeitet werden können. Der Hauptschule wächst hier zudem eine besondere Bedeutung zu, kann ihre Schülerschaft doch mehrheitlich gerade nicht auf stützende ausserinstitutionelle Orte der Anschlusskommunikation zurückgreifen. Angesichts der vorgestellten Ergebnisse ist mit der fast vollständigen Preisgabe des literarästhetischen Lesens im neuen Hauptschullehrplan für das Fach Deutsch in Hessen auch eine Chance vergeben, die Lesekompetenz der Gruppe zu entwickeln, die die PISA-Studie als die Risikogruppe schlechthin identifiziert hat.

- 1 Vgl. Pierre Bourdieu: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: 1974, 192.

Dr. Irene Pieper, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für deutsche Sprache und Literatur I, Hauspostfach 177, D-60629 Frankfurt

Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten

Irene Pieper/Cornelia Rosebrock/Steffen Volz/Heike Wirthwein: *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten*. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Unter Mitwirkung von Olga Zitzelsberger, Katrin Kollmeyer und Daniel Scherf. Weinheim und München: Juventa, 2004 (Reihe Lesesozialisation und Medien).

Der Band dokumentiert das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt «Was bleibt? Spuren des schulischen Literaturunterrichts in der Medienpraxis und Lesegeschichte von HauptschulabsolventInnen» an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt; Leitung: Prof. Dr. C. Rosebrock.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes befragten wir 30 junge Erwachsene, die ein bis drei Jahre zuvor den Hauptschulabschluss an einer Frankfurter Hauptschule gemacht hatten, zu ihrer Mediennutzung und deren Genese. Die drei ausgewählten Schulen haben einen besonders hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund: statistisch wird ein Ausländeranteil von 65% bis 75% ausgewiesen. Nicht erfasst sind in dieser Angabe SchülerInnen, die einen deutschen Pass haben, gleichwohl nicht familiensprachlich deutsch aufwachsen. 27 Interviews gingen in die Auswertung ein. Zwei junge Männer und drei junge Frauen des Sample sind deutschsprachig aufgewachsen. Die Herkunftsländer der teilweise binationalen Familien sind Marokko (9), das ehemalige Jugoslawien (5), Italien (4), Türkei (3) und Jordanien (1). Drei Interviewpartner sind Spätaussiedler aus Polen (2) und Russland (1).

Mehrheitlich haben die Befragten ausschliesslich das deutsche Schulsystem durchlaufen, fünf Befragte sind mit ihren Eltern, eine allein in die Bundesrepublik gekommen und befinden sich oft noch in der besonders schwierigen ersten Phase des Migrationsprojekts. Sie sind zugleich SeiteneinsteigerInnen ins deutsche Bildungssystem. Die Geburtsjahrgänge der Interviewten fallen in einen Zeitraum, in dem konjunkturelle Schwierigkeiten die wirtschaftliche Situation in der Bundesrepublik zu prägen begannen. Diese Problematik betraf und betrifft Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich hart.

Allerdings bilden die 27 Interviewten dem Herkunftsmilieu nach keine homogene Gruppe. Allein die Schulbildung der Eltern als ein Indikator reicht von «ohne Abschluss» (6 Mütter, 7 Väter) bis zum Abitur (2 Mütter, 1 Vater).

Angela Cattaneo

Les compétences alphabétiques (littératie) des femmes de Suisse italienne

En 1998, la Suisse a participé à la deuxième enquête internationale de IALS (*International Adult Literacy Survey*), étude dirigée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). C'est dans ce cadre et sur demande de Madame C. Simoneschi Cortesi, présidente de la commission consultative pour la condition féminine que l'*Ufficio Studi e Ricerche* (USR) du Tessin a été mandaté afin d'établir un portrait de la condition socio-économique des femmes de Suisse italienne ainsi que de leurs compétences en lecture. Les résultats ont été publiés en 2002 dans un ouvrage intitulé: *Donne e Uomini: verso un'uguaglianza nel rispetto delle differenze?*¹

Cet article se limitera à décrire les résultats liés aux compétences de lecture bien que d'autres aspects tels que les qualifications professionnelles, le niveau socio-économique ou encore les intérêts personnels des sujets interrogés soient importants pour une vision globale de la situation.

La littératie (ou literacy en anglais) est le terme qui définit «l'aptitude à comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité permettant d'atteindre des objectifs personnels et de développer ses connaissances et ses capacités». ² C'est dans ce sens qu'on parlera de compétences en lecture.

Sur le plan opérationnel, cette définition regroupe trois aspects: la compréhension de textes suivis (articles, brochures, modes d'emploi, etc.), la compréhension de textes schématiques (horaires, cartes routières) et celle de textes à contenu quantitatif comme, par exemple, calculer un pourboire ou remplir un bon de commande. Toutes les personnes qui ont participé à l'enquête devaient, après la lecture,

répondre à des questions portant sur différents textes qui comprenaient les trois aspects susmentionnés.

Afin de pouvoir établir des comparaisons internationales, les compétences en littératie ont été divisées en cinq niveaux. Le niveau 1 désigne des sujets aux compétences très faibles ayant de réelles difficultés à comprendre les informations contenues de manière explicite dans un texte. Le niveau 2 mentionne des personnes qui ont des compétences assez limitées dans la mesure où elles comprennent uniquement des textes contenant des informations simples et explicites. Elles ont les moyens de faire face aux exigences de la vie quotidienne mais éprouvent des difficultés lorsqu'elles sont confrontées à de nouvelles tâches. Le niveau 3 correspond au niveau minimum propre à satisfaire les exigences professionnelles et celles de la vie quotidienne dans une société évoluée et complexe comme la nôtre. Les niveaux 4 et 5 ont été réunis en une seule classe. On y trouve tous les individus capables de maîtriser le traitement d'informations exigeant des compétences importantes en lecture ainsi qu'une bonne capacité hypothétique-déductive.

Au Tessin, l'enquête a été effectuée sur un échantillon représentatif de 1302 personnes âgées de 16 à 65 ans. Dès le début des analyses statistiques, il s'est avéré évident que la simple dichotomie hommes-femmes n'était pas suffisante pour comprendre certains résultats. On a donc divisé la population en trois groupes selon leur activité principale: les étudiants, les femmes au foyer et les personnes qui exercent une activité professionnelle lucrative. Étant donné le nombre élevé de personnes entrant dans cette dernière catégorie, on a décidé de les séparer encore en deux parties selon l'âge; ils ont été définis en jeunes travailleurs (âge inférieur à 35 ans) et travailleurs (de 36 à 65 ans). Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des 4 groupes.

Graphique 1 : niveaux de compétence en lecture en fonction de l'activité professionnelle des personnes interrogées.

	Rapport hommes/femmes			Age (mediane)
	Femmes	Hommes	Total	
Personnes qui exercent une activité domestique/ femmes au foyer (N = 248)	100%	0%	21%	45 ans
Travailleurs âgés de plus de 35 ans (N = 396)	36%	64%	34%	48 ans
Jeunes travailleurs d'âge inférieur ou égal à 35 ans (N = 321)	45.5%	54.5%	28%	28 ans
Etudiants (N = 198)	39%	61%	17%	18 ans

Aspects généraux des quatre groupes analysés.

Les analyses montrent que les trois niveaux de compréhension sont fortement corrélés entre eux. Cela signifie qu'une personne qui a un bon niveau de compréhension des textes aura des niveaux tout aussi bons pour les textes schématiques et ceux à contenu quantitatif.

Si on analyse à présent les différents niveaux de compréhension de textes selon la dichotomie hommes/femmes, on n'observe aucune différence. En effet, la majorité des hommes et des femmes (55% pour les deux) n'atteint pas le niveau minimal pour satisfaire aux exigences de la vie quotidienne et du monde professionnel. Ces résultats changent lorsqu'on les analyse à partir des quatre groupes (graphique 1).

60% des femmes au foyer ainsi que les travailleurs âgés de plus de 35 ans se situent à un niveau d'incompétence linguistique alors que la situation s'inverse pour la majorité des jeunes travailleurs et des étudiants. Il paraît évident que, dans ce cas, l'âge est le facteur principal; mais d'autres analyses montrent que des éléments comme le niveau social et le degré des études déterminent aussi les compétences des personnes concernées. En conclusion, on peut dire que les sujets de niveau social supérieur, munis de titres académiques, se situent au niveau 4/5 des compétences en lecture et ceci indépendamment du sexe.

En ce qui concerne la compréhension de textes schématiques et de textes à contenu quantitatif, la majorité des femmes se situe aux niveaux 1 et 2 alors que les hommes occupent les niveaux 3 et 4/5. Cette différence se répète dans tous les groupes, y compris celui des étudiants. Les femmes au foyer sont le groupe qui aurait le plus de problèmes dans la mesure où environ 60% d'entre elles n'atteignent pas le deuxième niveau. Abstraction faite de ces résultats, la nette majorité des personnes interrogées estiment avoir de bonnes, voire d'excellentes compétences en lecture en ce qui concerne leurs propres exigences professionnelles. Ce dernier point n'est pas en contradiction avec les résultats de l'enquête si l'on pense que les personnes interrogées avaient, comme référence, leur propre activité et non pas celles du reste de la population. Dans la mesure où on peut faire face aux exigences de la vie quotidienne, on est satisfait de ses propres connaissances.

En conclusion, on pourrait dire que les gens ne ressentent pas le besoin d'améliorer leurs compétences en lecture pour répondre aux «exigences professionnelles et à celles de la vie quotidienne dans une société évoluée et complexe comme la nôtre» (selon

la définition de l'OCDE); ils sont satisfaits de leur situation à condition qu'elle ne change pas. Ceci ne veut pas être une critique mais plutôt un début de réflexion: dans notre société où les changements de statut professionnel et/ou personnel sont très courants, est-il encore possible d'avoir ce genre d'attitude alors que de plus en plus de femmes au foyer reprennent une activité professionnelle après quelques années d'interruption?

1 Le document est épuisé mais il peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.ti.ch/decs/ds/USR/approfondimenti/default.asp>.

2 OCDE, La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, 2000, p.X.

Angela Cattaneo, Senior researcher à l'USR, Ufficio Studi e Ricerca, Stabile Torretta, CH-6500 Bellinzona.

Anne Soussi, Anne-Marie Broi, Martine Wirthner

PISA 2000: la littératie dans quatre pays francophones

En 2000, l'enquête internationale PISA (Programme pour le suivi des acquis des élèves) était lancée dans 32 pays, dans le but de mesurer les compétences des jeunes de 15 ans en littératie, en culture mathématique et en culture scientifique; pour cette première passation des épreuves, le domaine de la littératie a été considéré comme prioritaire (en 2003, lors de la deuxième passation, ce sont les mathématiques qui l'ont été; en 2006, ce seront les sciences). Le lecteur trouvera dans la bibliographie ci-après les principales références parmi les nombreuses études réalisées à la suite de l'enquête PISA 2000.

Présentation générale de l'enquête

Ce texte présente une nouvelle analyse comparative effectuée à partir des résultats de l'enquête PISA 2000 en littératie dans quatre pays francophones, à savoir la Communauté française de Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande. Cette comparaison est d'autant plus intéressante et pertinente que ces pays ont tous en commun le français comme langue d'enseignement, dimension importante dans le domaine de la littératie.

Avant de présenter les résultats les plus saillants, voici un rappel du cadre de l'enquête et, tout d'abord, de la définition de la littératie. Dans PISA, la littératie est définie comme «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). Elle dépasse donc le cadre restreint de la lecture dans un contex-

te scolaire, et suppose des compétences plus larges se rapportant au traitement de l'écrit de différents types, tant scolaires que présents dans la vie quotidienne, visant aussi bien le repérage d'informations ou l'interprétation que la compétence à réagir et à réfléchir sur le texte.

Le matériel de test prend en considération de nombreuses dimensions: les objectifs de lecture visés, le contexte considéré (scolaire, privé, public et professionnel), les types de textes et leur structure (textes continus, c'est-à-dire narratifs, argumentatifs, explicatifs, etc. et textes non continus, tels les schémas, les diagrammes, les tableaux...). Les questions sont variées, allant des questions à choix multiples aux questions ouvertes nécessitant l'élaboration d'une réponse.

Des résultats à la fois contrastés et proches

Les résultats obtenus ont tout d'abord révélé leur caractère contrasté: le Québec a des résultats excellents avec peu d'écart entre les élèves, la Suisse romande présente des résultats relativement bons, ceux de la France se situent légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE avec, là aussi, très peu d'écart entre les élèves, et la Communauté française de Belgique, quant à elle, obtient des résultats médiocres.

Au Québec, 45% des élèves révèlent des compétences élevées, et 8% seulement des compétences faibles.¹ A l'autre extrême, dans la Communauté française de Belgique, les élèves obtiennent des résultats légèrement inférieurs à la moyenne de l'OCDE: 28% d'entre eux font preuve de compétences élevées et une même proportion se situe aux niveaux de compétences les plus faibles. Par ailleurs, les écarts entre élèves sont importants: entre filles et garçons, entre élèves parlant le français à la maison et ceux qui y parlent une autre langue, entre élèves provenant de milieux favorisés et ceux issus des milieux les moins favorisés.

En outre, on observe que certains résultats de ces quatre «pays» montrent aussi d'importantes similarités, qui pourraient être dues à un effet langue. Des taux de réussite élevés s'observent surtout pour les questions à choix multiples nécessitant le repérage d'informations ou le développement d'une interprétation, tandis que les taux importants de non-réponses ou de réponses fausses se remarquent aux questions ouvertes, en particulier lorsqu'elles supposent une réflexion sur le texte. Signalons encore que dans les trois «pays» européens, contrairement au Québec, c'est pour l'échelle *réfléchir* que les compétences sont les moins bonnes. Au Québec, les dif-

férences de performances des élèves aux questions à choix multiples et aux questions ouvertes, ou selon le type d'objectif sont plus faibles qu'ailleurs. Il semblerait donc que l'enseignement dispensé dans cette province soit plus diversifié et conduise à une plus forte homogénéité des résultats entre élèves que dans les trois autres «pays».

Influence de quelques paramètres scolaires

L'analyse de l'organisation des systèmes scolaires, de la dotation horaire dans la langue d'enseignement et des plans d'études peut également apporter un éclairage sur les résultats obtenus. Pour ce qui est de la structure scolaire, il apparaît que parmi ces quatre «pays» deux d'entre eux ont une structure intégrée (sans filières) au secondaire 1, le Québec et la France. Or, ce sont les pays où les écarts de résultats entre élèves sont les plus faibles.

La dotation horaire de la langue d'enseignement, le français, permet difficilement la comparaison dans la mesure où elle ne donne pas d'indication précise sur la répartition de la branche et de ses sous-disciplines dans les classes. Cependant, il apparaît que la Communauté française de Belgique, qui a les résultats les plus faibles, mais aussi certains cantons suisses sont les régions les moins dotées en heures de français, au primaire comme au secondaire.

Dans l'ensemble, les plans d'études présentent des similitudes entre eux (ainsi qu'avec le cadre de PISA): une perspective communicative guidant l'enseignement-apprentissage du français, la priorité donnée à la compréhension des textes, l'incitation à la fréquentation des bibliothèques et des centres de documentation. Au primaire, on accorde une importance particulière à la lecture pour le plaisir, pour s'informer et communiquer. Au secondaire, on met plutôt l'accent sur la lecture pour apprendre à des fins professionnelles et culturelles, sur l'étude des types de textes et sur la littérature. A ce niveau de la scolarité, une ligne de progression se dessine allant du narratif à l'argumentatif. Par conséquent, à une exception près (voir ci-dessous), les plans d'études ne semblent pas jouer un rôle déterminant sur les résultats obtenus, d'autant moins qu'il pourrait y avoir un important décalage entre les propositions, les exigences des plans d'études et les pratiques d'enseignement dans les classes, comme nous l'avons observé pour la Suisse romande (Broi & al., 2003).

Pour conclure brièvement

Comme nous venons de le voir, le Québec obtient, en littérature, des résultats particulièrement bons. Comment expliquer cette réussite? Les études ont mon-

tré que la nature des résultats dépend d'un riche faisceau de variables (contextuelles, langagières, scolaires, etc.). Pour le Québec, il nous paraît toutefois important de souligner certaines spécificités liées à l'école, susceptibles de nous aider à comprendre cette réussite: un plan d'études centré – déjà à l'époque – sur l'acquisition de compétences (cette caractéristique s'est généralisée depuis), une continuité de l'apprentissage de la lecture entre le primaire et le secondaire, une progression établie en fonction de l'élargissement des compétences en compréhension, de l'accroissement de la longueur et de la complexité des textes, de l'augmentation du niveau de difficulté des tâches de lecture et enfin, une cohérence entre plans d'études, enseignement, apprentissage, évaluation et moyens d'enseignement.

1 (cf. aussi l'article de Dieter Isler, p. 15)

Références

- Bournay, G., Braxmeyer, N., Dupé, C., Rémond, M., Robin, I. & Rocher, Th. (2002): Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale. Premiers résultats de l'enquête PISA 2000. Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. Direction de la programmation et du développement. Sous-direction de l'évaluation. Les dossiers no 37.
- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A. & Wirthner, M. (2003): Les compétences en littérature. Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A. & Monseur, Ch. (2003): Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences.
- OCDE (1999). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Paris: OCDE.
- OCDE (2000). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et sciences: l'évaluation de PISA 2000. Paris: OCDE.
- OCDE (2001). Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Paris: OCDE.
- OCDE (2003). Reading for Change – Performance and engagement across countries. Paris: OCDE.
- OFS/CDIP (2002). Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Nidegger, Ch. (coord.), Broi, A.-M., Guignard, N., Jaquet, F., Kaiser, C., Menge, O., Lugon-Moulin, A., Moreau, J., Piquerez, G., Riesen, W., Salamin, J.-P., Soussi, A., Tièche Christianat, Ch., & Wirthner, M. (2001). Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J. & Wirthner, M. (2004): PISA 2000: La littérature dans quatre pays francophones. Neuchâtel: IRDP.
- Statistique Canada (2001): A la hauteur: La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Etude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans. Ottawa: Ministère de l'Industrie. Développement des ressources humaines, Canada, Conseil des ministres de l'Education, Canada.
- Anne Soussi est chercheuse au Service de la Recherche en éducation à Genève.
- Martine Wirthner est chercheuse à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP) de Neuchâtel.
- Anne-Marie Broi est chercheuse à l'Office de la statistique et de l'informatique scolaires Centre de compétence – recherche et statistique – (OSIS-CCRS), à Neuchâtel.
- Institut romand de documentation pédagogique, Faubourg de l'Hôpital 45, CP 54, CH-2000 Neuchâtel. Tél. 004132 889 86 14, Fax 0041 32 889 69 71

Andrea Bertschi-Kaufmann/Hansjakob Schneider «Lese- und Schreibkompetenzen fördern» – ein neues Forschungsprojekt des Zentrums LESEN

Im Anschluss an die dürftigen Resultate der Schweizer Jugendlichen in der Lesestudie PISA 2000 ist in der Schweiz eine engagierte Debatte geführt worden über Vorkehrungen zur Verbesserung der Leseleistungen. Die eingeforderten Massnahmen betreffen insbesondere die Schule. Sie sind zum Teil aufgenommen im PISA-Aktionsplan, welchen die eidgenössische Kommission der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) als Ergebnis von Folgestudien und im Anschluss an die Beratung mit Expertinnen und Experten verabschiedet hat. Die Diskussionen in den Bildungsverwaltungen und in den Schulen schliessen meist hier an. Was die Empfehlungen für den Unterricht betrifft, wird z.B. gefordert, dass die Schule sich stärker auf das Unterrichten und Überprüfen von Lesekompetenzen im Sinne der PISA-Tests konzentrieren solle. Alternativ dazu stehen Konzepte der Leseförderung, die eher auf die Verbesserung der Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern abzielen. Über die tatsächlichen Effekte der unterschiedlich ausgerichteten Fördermassnahmen ist allerdings noch wenig bekannt.

In Kooperation mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau BKS führt nun das Zentrum LESEN der Fachhochschule Aargau in den nächsten Jahren ein Forschungsprojekt durch, das sich mit fachdidaktischen Konzepten der Lese- und Schreibförderung beschäftigt und das nach der Wirkung von verschiedenen Methoden auf die Lese- und Schreibmotivationen und -kompetenzen fragt. Beteiligt sind weiter die Pädagogische Hochschule Solothurn und Bibliomedia Schweiz.

Eine Interventionsstudie über die Wirkung von zwei Unterrichtsformen

Das Projekt ist als sogenannte Interventionsstudie konzipiert: Untersucht werden die Wirkungen von zwei verschiedenen fachdidaktischen Zugängen: Dabei handelt es sich einerseits um ein Lese- und

Schreibtraining, das bestimmte Fertigkeiten gezielt fördern soll («angeleitetes Fördern»). Für das Lesen beispielsweise wird sich dieses Training unter anderem an den PISA-Tests und -Normen orientieren. Demgegenüber betrifft der zweite fachdidaktische Zugang offenere Formen der Lese- und Schreibförderung, wie sie etwa in Bertschi-Kaufmann beschrieben sind.¹ Welcher Zugang zeigt nun welche Wirkung? Und wie wirkt die Kombination von beiden Vorgehensweisen, also ein Unterricht, der offene Formen der Lese- und Schreibförderung mit stark strukturierten und eng geführten Trainings kombiniert?

Das Forschungsdesign sieht zwei sogenannte Experimentalgruppen mit Schulklassen vor, für deren Lehrerinnen und Lehrer Weiterbildungen zu zunächst offenen, später auch angeleiteten Formen der Förderung stattfinden (Experimentalgruppe 1) oder ausschliesslich zu angeleiteten Formen der Förderung (Experimentalgruppe 2). Demgegenüber stehen die Klassen der Kontrollgruppe, deren Lehrerinnen und Lehrer in keine besondere Weiterbildung einbezogen sind und die sich am herkömmlichen Unterricht orientieren. Diese Lehrpersonen werden also zum Beispiel mit Lesebuchtexten arbeiten oder mit der ganzen Klasse gemeinsam ein Buch lesen und behandeln. Unsere Untersuchung konzentriert sich zum einen auf Primarschulklassen im dritten und vierten Schuljahr, zum anderen auf Klassen im siebten und achten Schuljahr, und dies in jenem Typ der Sekundarstufe I, welche die geringsten Anforderungen stellt (im Kanton Aargau: Realschule). Für die beiden hier erfassten Lesesalter ist bekannt, dass Einbrüche der Lesemotivationen und ein – teils vorübergehender – Rückgang der Leseaktivität besonders verbreitet ist.² Die Wirkungen und die möglichen Veränderungen, die als Folge der unterschiedlichen Fördermassnahmen beobachtet werden, interessieren also gerade in jenen Phasen, welche für die Leseförderung eine besondere Herausforderung darstellen.

Die Abbildung auf Seite 12 zeigt das Design im Überblick:

Erhebungen werden zu vier Zeitpunkten durchgeführt. Dabei wird ein Teil der Interventionen (offene Formen der Förderung) bei der Experimentalgruppe 1 von Anfang an realisiert. Während dieses Jahres übernimmt die Experimentalgruppe 2 die Funktion einer Kontrollgruppe. Im 2. Jahr erhält die Experimentalgruppe 2 ausschliesslich angeleitete Formen der Förderung. Zum selben Zeitpunkt beginnt dieselbe Intervention in der Experimentalgruppe 1, bei der die offenen Formen der Förderung aber parallel

weitergeführt werden. Neben diesen beiden Gruppen ist auch die erwähnte kleinere Kontrollgruppe vorgesehen, um explorativ die Wirkungen der Interventionsarrangements mit einer gar nicht beeinflussten Gruppe zu vergleichen. Zu Beginn des Projekts, vor der Interventionsphase, findet zum ersten Messzeitpunkt (t0) die Bestimmung der Ausgangslage statt. Zum Zeitpunkt t1 gegen Ende des ersten Untersuchungsjahres lässt sich also die Wirkung der offenen Formen der Förderung im Vergleich mit den beiden Kontrollgruppen abschätzen. Zum Zeitpunkt t2 zeigt sich die Wirkung eines kombinierten Arrangements (Experimentalgruppe 1) gegenüber der Intervention, die einzig auf angeleiteten didaktischen Formen basiert (Experimentalgruppe 2) und gegenüber einem Arrangement ohne Intervention (Kontrollgruppe). Durch die verschiedenen Erhebungszeitpunkte können demnach die Wirkungen der Interventionen im zeitlichen Verlauf erfasst werden. Die Wirkung der Interventionen wird gemessen an den Veränderungen in den abhängigen Variablen «Einstellungen», «Verhalten» und «Kompetenz».

Untersuchungsanlage: Offene Leseförderung und/oder Anleitung mittels Training

Die Interventionen, die in den im Untersuchungsplan verschieden eingeteilten Schulklassen erfolgen, betreffen didaktische Massnahmen, mit welchen der Umgang mit Texten, mithin die Lese- und Schreibpraxis der Kinder und der Jugendlichen angeregt werden.

Als *offene Gestaltungen* des Lesens und Schreibens gelten jene Arrangements, die ein interessegeleitetes Lesen, die individuelle Auswahl von Lesemedien und Lektüren und die eigenständige Gestaltung der Lesetempi und der Lese- und Schreibwege zulassen und anregen. Sie richten sich nach der emotionalen Dimension der Lesekompetenz³ aus und fördern Affinitäten zur Lesetätigkeit, die oft als Lesevergnügen, Leselust und je nachdem auch als ästhetische Leseerfahrung bezeichnet werden. Zu den wichtigsten Elementen gehören u.a.

- ein breites und möglichst attraktives Buch- und Medienangebot, welches Lesestoffe für unterschiedliche (u.a. auch geschlechterspezifische) Interessen und verschiedene Lesefertigkeiten anbietet: anspruchsvolle poetisch gestaltete Texte und solche, die niederschwellig zugänglich sind und zur Unterhaltungsliteratur für Kinder und Jugendliche gehören, Sachbücher, Comics und multimediale Versionen. Hilfreich ist hier besonders die Zusammenarbeit mit Bibliomedia Schweiz.

Die Projektplanung in der Übersicht

Messzeitpunkt / Interventionen	Experimentalgruppe 1			Kontrollgruppe / Experimentalgruppe 2	Kontrollgruppe
	Intervention: Offene Formen		Intervention: Angeleitete Formen	Intervention: Angeleitete Formen	
t0 Aug./Sept. 04	3./7. Schuljahr				Keine Intervention
t1 Juni 05					
Aug. 05	4./8. Schuljahr	4./8. Schuljahr		4./8. Schuljahr	4./8. Schuljahr
t2 Mai 06					

- freie Lesezeiten, die im Stundenplan regelmässig vorgesehen sind und während derer zum einen Leseanimationen, Anregungen zu Lektüren stattfinden, in denen zum anderen aber vor allem Zeit und Raum für die individuellen Lektüren bleibt.
 - eine ausgiebige Vorlesepraxis, in welcher den Kindern und Jugendlichen Texte so präsentiert werden, dass sie hörend und je nachdem auch mitgestaltend mit Texten vertraut werden.
 - das Führen eines Lesetagebuchs und damit die enge Verbindung von Lesen und Schreiben in persönlich gestalteten Dokumenten, in denen die Leserinnen und Leser Erfahrungen mit ihren Lektüren, erinnerte Geschichtenteile oder Fakten erzählend und kommentierend festhalten.
- Unter *angeleiteten Formen* des Lesens und Schrei-

bens verstehen wir jene enger konzipierten Fördermassnahmen, welche die Strategien im Umgang mit Schrift entwickeln und stabilisieren sollen. Sie betreffen die Lesefertigkeit, das Textverstehen, das Schreiben nach Anleitung und zielen in erster Linie auf die kognitiven Dimensionen der Lesekompetenz. Im Zentrum stehen hier

- Leseübungen, eine wiederholt nutzbare Anlage mit Übungssets. Hier werden insbesondere Wahrnehmungsfähigkeiten und -fertigkeiten im Hinblick auf eine verbesserte Lesetechnik und das Sinnverstehen geschult. Zur Anwendung kommen insbesondere solche Übungsarrangements, die spielerisch als Lesepercours ausgestaltet werden können.
- Anleitungen zum Textverstehen, mit welchen Lesewege im einzelnen Text vorgeschlagen und von Station zu Station strukturiert werden
- und in Ergänzung dazu auch Schreibaufgaben, welche differenzierte Anforderungen stellen und damit den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Klassen Rechnung tragen, u.a. Aufgaben zur Unterstützung bzw. Erweiterung von Satzbildung, von Textplanung und Wortschatz.

Erhebungsmethoden

Erhoben werden bei den Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Zeitpunkten Einstellungen zum Lesen und Schreiben, Häufigkeiten des privaten Lesens und Schreibens, sowie Lese- und Schreibkompetenzen. Ebenso muss zu Beginn der Studie die kultur- und sprachfreie Intelligenzleistung gemessen werden, denn dieser Faktor hat sich bisher als der stärkste Prädiktor für die Leseleistungen herausgestellt.⁴ Als Erhebungsinstrument wird der sprach- und kulturfreie Grundintelligenztest CFT 20 verwendet.⁵

Neben der Intelligenz wird in unserer Studie auch die Variable «sozioökonomische Schicht» kontrolliert, denn der Einfluss der sozialen Zugehörigkeit auf die literale Sozialisation und die literalen Kompetenzen ist umfassend dokumentiert.⁶

Die Dimension «Einstellung zum Lesen und Schreiben» wird in einem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler erhoben. Dort finden sich beispielsweise Frageblöcke über die Quantität des privaten Lesens und Schreibens, das persönliche Beteiligt-Sein beim Lesen, über Leseinteraktionen in der Familie sowie die Einstellung der Kinder/Jugendlichen dazu u.s.w. Im Fragebogen werden aber auch andere Bereiche erfasst, wie etwa Mediennutzung oder Geschlechterrollenvorstellungen und andere.⁷

Für die Kompetenzmessungen im Lesen und Schreiben verwenden wir verschiedene Tests:

Das Lesen auf Satzebene bilden wir einerseits mit dem sogenannten Stolperwörtertest von Wilfried Metzke (weiterentwickelt von Hans Brügelmann) ab, einem Instrument, das von der 3. Klasse an bis ins Erwachsenenalter eingesetzt werden kann.⁸

Für das Textverstehen verwenden wir andererseits den Leseverständnistest für Elementarschüler.⁹

Schliesslich ist am Zentrum Lesen die Erstellung eines Testinstruments in Arbeit, das sich einerseits an den kognitiv ausgerichteten PISA-Aufgaben orientiert, das aber andererseits zusätzlich Dimensionen enthalten soll, die das Ausmass des Verstehens von Motiven und Gefühlen von handelnden Personen erfassen.

Die Schreibkompetenzen versuchen wir über Selbsteinschätzungen der Kinder/Jugendlichen zu erfassen. Die Ausarbeitung eines leicht handhabbaren objektiven Erhebungsinstruments zur Erfassung von Schreibkompetenzen ist momentan noch in der Planungsphase.

Ziel der Studie ist, die Wirkung von offenen bzw. angeleiteten Formen der Förderung von Lesen und Schreiben auf die Motivation und die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu erforschen. Dazu werden die Veränderungen bezüglich Einstellungen, Verhalten und Leistungen über zwei Schuljahre hinweg zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen statistisch verglichen.

Die didaktischen Materialien, die im Projekt entwickelt und erprobt werden, stehen später allen Interessierten zur Verfügung.

1 Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer 2003.

2 Vgl. Harmgarth, Friederike: Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Gütersloh: Bertelsmann 1997.

3 Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa 2002, 275–86.

4 Z.B. Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, 69–137, hier 129; Ramseier, Erich; Brühwiler, Christian: Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25 (2003) 1, 23–58, hier 36.

5 Weiss, Rudolf: Grundintelligenztest Skala 2 : CFT 20. Braunschweig: Westermann 1998.

6 Z.B. Hurrelmann, Bettina; Hammer, M.; Niess, F.: Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993; Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan C.: So-

ziale Herkunft und Chancengleichheit. In: Bundesamt für Statistik; Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2002, 90–112.

- 7 Vgl. Kassis, Wassilis; Schneider, Hansjakob: Inner- und auserschulische Determinanten der Lesesozialisation. In: Medienwissenschaft Schweiz 2/2003, 50–57.
- 8 Backhaus, Axel; Brügelmann, Hans; Knorre, Simone; Metzke, Wilfried: Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest (<http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust>, 15.6. 2004).
- 9 Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang: ELFE – ein Leseverständnistest für Elementarschüler (<http://www.elfe-lesetest.de>, 14.7.2004).

Das Projekt in der Übersicht

«Lese- und Schreibkompetenzen fördern»

Ein Projekt der Fachhochschule Aargau, Zentrum Lesen, in Kooperation mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, der Pädagogischen Hochschule Solothurn und mit Bibliomedia Schweiz

Nach den Ergebnissen aus PISA 2000 ist die Dringlichkeit der Verbesserung von Sprach- und Schriftfähigkeiten offenkundig. Die EDK schlägt denn auch Massnahmen vor; über deren tatsächliche Effekte weiss man allerdings noch wenig. Insbesondere ist strittig, mit welcher Art von Förderkonzepten bessere und stabilere Lese- und Schreibfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen erreicht werden können: mit einer offenen, animierenden Förderung oder mit Trainingsformen, bei denen systematisch geübt wird. Das Projekt strebt hier eine Klärung an, auf deren Grundlage Entscheide in der Bildungsplanung und in der Unterrichtspraxis getroffen werden können.

In einer Interventionsstudie mit zweierlei Experimentalgruppen werden Effekte der Förderung in den bezüglich Lernmotivationen problematischen Altersphasen ermittelt. Das Projekt untersucht je 14 Klassen im 3./4. und 7./8. Schuljahr im Rahmen von Anlagen, in welchen offene und angeleitete Sprachförderung realisiert und auf ihre Wirkungen bei den Lernenden überprüft wird. Leistungsmessungen erfolgen zu verschiedenen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Verfahren.

Im engen Zusammenhang mit den Forschungsarbeiten entwickelt das Projekt zudem Handreichungen zur Lese- und Schreibförderung, welche der breiten Praxis zur Verfügung gestellt werden. Leitung: Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Prof. Dr. Hansjakob Schneider (Zentrum Lesen, FHA)

Mitarbeit: Petra Hagendorf, Maria Riss, Thomas Sommer (Zentrum Lesen, FHA), Gerd Kruse (PH Solothurn)

Projektgruppe: 64 Lehrerinnen und Lehrer aus Primar- und Realschulen im Kanton Aargau

Informationen: www.zentrumlesen.ch

Lese- und Sprachförderung

Promotion de la lecture et du langage

Dieter Isler¹

Leseförderung in British Columbia: Einblicke in eine faszinierende Bildungslandschaft

Die Schülerinnen und Schüler British Columbias haben in PISA 2000 Spitzenresultate erzielt. Wie wird in dieser kanadischen Provinz das Lesen und Schreiben gefördert? Dieser Artikel skizziert einige besonders überzeugende Merkmale der schulischen Leseförderung in British Columbia, die für die Diskussion in der Schweiz von Interesse sein könnten.

Im Rahmen eines verlängerten Weiterbildungsurlaubes hatte ich die Möglichkeit, ein Jahr als Visiting Scholar im Department of Language and Literacy Education der University of British Columbia, Canada zu arbeiten. Meine Familie hat mich bei diesem Abenteuer begleitet, so dass ich zusätzlich zu den Lektüren und Gesprächen an der Uni über unsere drei Töchter reichlich mit Informationen und Erfahrungen aus Vancouvers öffentlichen Schulen versorgt wurde. Kontakte mit Lehrer/innen, Studierenden, Mediothekar/innen und anderen Eltern haben das Puzzle weiter ergänzt. Entstanden ist ein zwar subjektives und unvollständiges, aber vielfältiges und detailreiches Bild der Leselandschaft in British Columbia.

Die Schülerinnen und Schüler British Columbias haben in PISA 2000 ausserordentlich gut abgeschnitten.² Die Provinz belegt innerhalb Kanadas den zweiten Platz und unterscheidet sich nicht mehr signifikant vom Siegerland Finnland. Kanadische Schulen zeichnen sich ausserdem durch eine relativ kompakte Leistungsverteilung und einen vergleichsweise schwachen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Leseleistung aus. In British Columbia gelingt es offenbar besser als anderswo, viele Kinder – auch Kinder aus bildungsfernen Schichten und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler – erfolgreich beim Lesen- und Schreibenlernen zu unterstützen. Was läuft hier anders als in Deutschland³ oder in der Schweiz, wo die Testergebnisse nur durchschnittlich sind und in alarmierendem Ausmass vom sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien abhängen? Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht

möglich, diese Frage systematisch zu bearbeiten. Ich werde aber einige Schlaglichter auf die Leselandschaft British Columbias werfen, um mögliche Impulse für die Erforschung und Weiterentwicklung der Leseförderung in der Schweiz zu geben.

Lernen im Unterricht: Literalität im Zentrum

Der Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen hat in den Primarschulen British Columbias schon seit Jahrzehnten erste Priorität. Das zeigt sich sowohl in der Quantität als auch in der Qualität der schulischen Leseförderung: Laut PIRLS 2001⁴ verbringen kanadische Viertklässler/innen durchschnittlich 72 Minuten täglich mit Lesen. Dieser Wert deckt sich mit den Erfahrungen unserer Kinder: Sowohl auf der Unterstufe (Elementary grades) als auch auf der Mittelstufe (Intermediate grades) hatten sie jeden Tag mindestens eine halbe Stunde Lesezeit für individuelle Lektüren zur Verfügung. Hinzu kamen tägliches Vorlesen durch die Lehrperson (und oft auch durch ältere Schüler/innen), wöchentliche Mediothekestunden, vielfältige Formen des literarischen Lesens (Literature Circles, Book Reports, Reading Journals u.ä.) und die regelmässige und intensive Nutzung von Sachbüchern und Internet im Sachunterricht. Authentische Lesesituationen, persönliches Engagement bei der Lektüre, Austausch mit anderen Leser/innen und die gezielte Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien waren wichtige Grundelemente der Lesedidaktik. Der hohe Stellenwert des Lesens war im Klassenzimmer und in der ganzen Schule jederzeit spürbar (und sichtbar!), und die Kinder wurden mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen herausgefordert und mit hohen Leistungserwartungen und viel Anerkennung angespornt.

Unterstützendes Umfeld:

Vernetzte Lernwelten

Das Primary Program⁵ von British Columbia – Leitbild und Lehrplan der ersten vier Schuljahre – ist geprägt vom Gedanken der Bildungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. Diese Haltung ist begründet im Wissen, dass Kinder in einer heterogenen Gesellschaft sehr unterschiedliche Lernerfahrungen mit in die Schule bringen, und in der Überzeugung, dass alle Eltern bereit sind, ihre Kinder beim Lernen zu un-

terstützen. Das Anliegen, mit den Eltern einen partnerschaftlichen Austausch zu pflegen und die Bildungsverantwortung gemeinsam zu tragen, haben wir in vielfältigen Formen ganz konkret erlebt: Wir wurden regelmässig schriftlich über Themen, Ziele und Vorhaben des Unterrichts informiert. Wir erhielten konkrete Aufgaben im Zusammenhang mit dem schriftsprachlichen Lernprozess unserer Kinder (z.B. gemeinsam mit dem Kind ein Leseprotokoll zu führen oder im Wochenheft den Bericht des Kindes zu lesen und kurz zu beantworten). Wir hatten täglich Gelegenheit, in der Schule mit unserem Kind (und mit anderen Kindern) zu lesen. Unsere Kinder besprachen mit uns in Kind-Eltern-Konferenzen (in der Schule) zwei bis drei Mal pro Schuljahr ihre geleistete Arbeit und ihre neuen Lernziele.

Bewusst und stark vernetzt sind in British Columbia nicht nur Schule und Elternhaus, sondern auch die Kinder verschiedener Klassen, die Lehrpersonen derselben Schule, das Lernen im Schulzimmer und in der Mediothek oder die Schulgemeinschaft und die Quartierbevölkerung. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die Vielfalt der Kontakte und Aktivitäten – viele davon im Kontext von Literalität – zu dokumentieren. Ich bin aber überzeugt, dass eine solche Kultur des Dialoges wesentlich dazu beiträgt, die Gegensätze und Grenzen zwischen unterschiedlichen Lernwelten abzubauen und die unterstützenden Kräfte zu Gunsten der Kinder zu bündeln.

Leistungsmessung: Klare Trennung von Pädagogik und Systemmonitoring

British Columbia verfügt über ein kohärentes System von Standards (BC Performance Standards)⁶ für Lesen, Schreiben, Mathematik und Sozialkompetenz in den Klassen 1 bis 10. Die Standards sind in Beurteilungsskalen (ungenügend, genügend, gut, hervorragend) operationalisiert und ihre Anwendung wird an Hand von konkreten Beispielen (z.B. Beobachtungsnotizen von Lehrpersonen oder Kindertexten) veranschaulicht. Die Standards und Skalen berücksichtigen die Komplexität von sprachlichen, mathematischen und sozialen Lernprozessen und ermöglichen Beurteilungsverfahren im Kontext von authentischen Lern- und Anwendungssituationen. Für die Beurteilung der Lesefähigkeit etwa stehen für jede Klasse zwei separate Skalen für literarisches und informierendes Lesen mit Leistungsbeschreibungen und Beispielen zu den Dimensionen «Strategien», «Verständnis» und «Verarbeitung/Analyse» zur Verfügung. Diese Konzeption von Lesefähigkeit hat den Unterricht und die Lernreflexion unserer Töchter spür- und sichtbar mitbestimmt.

Für das Systemmonitoring – die Qualitätssicherung des Unterrichts in den Schulen – steht ein anderes, in der Durchführung völlig unabhängiges Verfahren zur Verfügung: Am Ende der Klassen 4, 7 und 10 werden alle Schülerinnen und Schüler der ganzen Provinz im Foundation Skills Assessment⁷ auf ihre Leistungsfähigkeit in Lesen (Reading comprehension), Schreiben und Mathematik geprüft. Dieses Verfahren liefert jährlich wertvolle Daten zur Wirksamkeit des Bildungssystems, der Schuldistrikte und der einzelnen Schulen. Die Beurteilungskriterien decken sich mit den Standards, und die Durchführungsbedingungen werden soweit als möglich den alltäglichen Lernsituationen in der Schule angepasst (so ist beispielsweise die Benützung von Lexika oder Rechtschreibhilfen auch in der Testsituation erlaubt). Die Ergebnisse der einzelnen Kinder werden Eltern und Lehrpersonen zur Kenntnis gegeben, haben aber keinen Einfluss auf Promotionsentscheide.

British Columbia erhält in der Fachdiskussion⁸ viel Lob für dieses Gesamtkonzept der Leistungsmessung. Mich überzeugt die konsequente Trennung der pädagogischen und schulorganisatorischen Funktionen bei gleichzeitiger inhaltlicher Kompatibilität durch die gemeinsamen Standards.

Ressourcen für Lehrpersonen: Kooperation und Qualifikation

In British Columbia sind alle Schulen geleitet, und die einzelnen Schulen haben weit gehende Kompetenzen (z.B. in Anstellungsfragen, beim Einsatz von Förderlehrkräften oder bei der Konzeption des Curriculums). Ausserdem sind alle öffentlichen Schulen Gesamtschulen: Von der 1. bis zur 12. Klasse werden alle Kinder unabhängig von ihrer schulischen Leistungsfähigkeit unter dem gleichen Dach und von den gleichen Lehrpersonen unterrichtet. Diese beiden Bedingungen machen es notwendig, sich im Schulhausteam abzusprechen und anstehende Probleme und Aufgaben gemeinsam und arbeitsteilig zu lösen. Wir haben in den Schulen unserer Kinder sehr viel von diesem Teamgeist gespürt: Offenheit, gegenseitige Unterstützung, geteilte Verantwortung und Engagement für die Schulgemeinschaft haben diese Schulen zu lebendigen, verlässlichen und identitätsstiftenden Lebenswelten gemacht.

Natürlich ist Kooperation und Innovation nur möglich, wenn Handlungsspielraum besteht und (zeitliche, fachliche) Ressourcen vorhanden sind. In vielen Schulteams arbeiten Lehrpersonen, die sich im Rahmen von Zusatzausbildungen (Diplom- und Master-Studiengängen) auf schriftsprachliches Lernen spezialisiert haben und ihre Kolleg/innen in diesem



Bereich professionell unterstützen:

- Sie leiten die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation schuleigener Programme zur Leseförderung, beraten und helfen bei der Erarbeitung von Jahresplänen und sorgen für die Bereitstellung geeigneter Lehrmittel und Lernmaterialien.
- Sie arbeiten als «Resource Teachers» eng mit einzelnen Lehrpersonen zusammen, um sie bei der Unterstützung schwacher Leser/innen zu beraten oder selber Fördermassnahmen mit einzelnen Kindern durchzuführen.
- Sie führen als «Teacher Librarians» die schulhaus-eigenen Mediotheken,⁹ unterrichten alle Klassen regelmässig selber im Bereich des literarischen und informativen Lesens, arbeiten in Projekten mit den Lehrpersonen zusammen oder unterstützen einzelne Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung eigener Unterrichtsthemen.

Schulentwicklung: Verschränkung von Berufsfeld und Forschung

Die University of British Columbia bietet viele sehr attraktive Nachdiplomstudiengänge (Diplom-, Master- und Doktorprogramme)¹⁰ für Lehrpersonen an. Weil ein höherer Abschluss den Zugang zu neuen Tätigkeitsfeldern eröffnet und sich auch lohnmassig positiv auswirkt, entscheiden sich viele Lehrpersonen nach einigen Jahren Lehrtätigkeit für ein solches weiterführendes Programm. Diese rege Weiterbildungstätigkeit führt zu einem permanenten Zufluss von Erfahrungen und (kritischen) Fragestellungen in die Forschung und von aktuellen Forschungsergebnissen und Handlungskonzepten in die Praxis. Weitere Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis entstehen im Rahmen von Projekten der regionalen Schulbehörden, die sich aktiv und innovativ um die Weiterentwicklung der Schulqualität kümmern und oft sehr eng mit der Uni zusammen arbeiten.

Ich habe in diesem Erfahrungsbericht versucht, einige Qualitäten der Schullandschaft British Colum-

bias herauszuarbeiten, die mich – aus meiner Deutschschweizer Perspektive – besonders beeindrucken. Natürlich haben wir auch Vieles gelesen, gesehen und erlebt, was kritisch diskutiert werden müsste. Dafür ist hier nicht der Ort. Ich bin überzeugt, dass ein professioneller Austausch über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg der Diskussion und Entwicklung unserer eigenen Schulen wertvolle Impulse geben könnte. Und ich denke, dass in British Columbia Lehrpersonen, Schulbehörden, Forscher/innen und Elternvertreter/innen gemeinsam eine Bildungslandschaft gestaltet haben, die es zu erkunden lohnt.

- 1 Dieter Isler ist Lehrmittelautor und Dozent für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er arbeitet in Forschung, Lehre und Weiterbildung zum Thema Lesen/Literalität.
- 2 Bussière, Patrick et al. (2001): Measuring up: The Performance of Canada's Youth in Reading, Mathematics and Science. OECD PISA Study – First Results for Canadians aged 15. Ottawa: Human Resources Development Canada, Council of Ministers of Education, Canada and Statistics Canada.
www.pisa.gc.ca/pisa/brochure_e.shtml (Stand 2.7.2004). Vgl. dazu auch den Artikel von Soussi/Broi/Wirthner in dieser Nummer.
- 3 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- 4 Mullis, Ina V. S. et al. (2003): PIRLS 2001 International Report. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, USA.
<http://isc.bc.edu/pirls2001.html> (Stand 2.7.2004)
- 5 Chapman, Marilyn et al. (2000): The Primary Program. Victoria: Ministry of Education of British Columbia.
www.bced.gov.bc.ca/primary_program/welcome.htm (Stand 2.7.2004)
- 6 (ohne Autor/in, ohne Jahr): Performance Standards. Victoria: Ministry of Education.
www.bced.gov.bc.ca/perf_stands (Stand: 2.7.2004)
- 7 Website des BC Ministry of Education. Foundation Skills Assessment:
www.bced.gov.bc.ca/assessment/fsa/ (Stand 2.7.2004)
- 8 Gipps Caroline V. und Cumming, Joy J. (2003): Assessing Literacies. Handout zum Referat an der Konferenz «Literacy Policies for the Schools We Need» am Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto vom 6.–8. November 2003.

<http://literacyconference.oise.utoronto.ca/litassess.html>
(Stand 2.7.2004)

9 Website der Canadian Association of School Libraries:
www.cla.ca/divisions/csla/index.htm (Stand 2.7.2004)

10 Nachdiplomprogramme der Faculty of Education, University of British Columbia:
www.educ.ubc.ca/ogpr/graduate_programs/
(Stand 2.7.2004)

Dieser Artikel erschien in gekürzter Fassung auch in der Zeitschrift «Buch & Maus» Nummer 4/03.

Dieter Isler ist Lehrmittellautor und Dozent für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
dieter.isler@mac.com

Thomas Hermann

«Es war super cool»

Evaluation des Leseförderungsprojekts «Ton ab, Buch auf» für die Mittelstufe

Basierend auf dem Wissen um die (lese)animierende Wirkung des Vorlesens wurde vom Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) eine Bücherkiste konzipiert, die eine Kombination von Zuhören und selbständiger, freier Lektüre zulässt. Die 26 Bücher sprechen ein breites Spektrum an Interessen von Schülerinnen und Schülern der 4. Primarklasse an. Jedes Buch ist je mit einer Audio-CD ergänzt, auf welcher der Anfang des Buchs von einer professionellen Sprecherin oder einem Sprecher vorgelesen wird. Auf diese Weise soll der Einstieg ins Buch erleichtert und die Neugier auf den Fortgang der Geschichte geweckt werden. Zusätzlich zu den Büchern/Audio-CDs enthält die Kiste zehn portable Abspielgeräte mit Kopfhörern. Die Bücherkiste ist gedacht für die Ausleihe an Schulklassen über einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen.

Evaluationsdesign und Basisdaten

Die auf Anfang 2004 fertig gestellte Bücherkiste wurde im Zeitraum März/April 2004 in je einer Schulklasse einer ländlichen Gegend des Kantons Thurgau sowie in der Stadt Solothurn zum ersten Mal eingesetzt. Die beiden Lehrkräfte haben sich bereit erklärt, den Einsatz des Medienpakets durch eine von der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführte Studie auswerten zu lassen. Das Evaluationsdesign konnte vorgängig mit einer Pilotklasse getestet und modifiziert werden.

Schriftlich befragt wurden 35 Schülerinnen und Schüler aus zwei Klassen. Eine Klasse wird in zwei Altersklassen geführt (3. und 4. Klasse); bei der zweiten handelt es sich um eine 4. Primarklasse. Bezüglich der Geschlechterverteilung zeigt sich ein Verhältnis von 21 Mädchen zu 14 Jungen (60% zu 40%).

Neben persönlichen Daten (Geschlecht, Familien-

sprache) wurden von den Kindern eine Selbsteinschätzung ihrer generellen Lesemotivation und literalen Praxis erfragt («Ich lese zuhause viel ... / ... wenig», «Ich lese in der Schule gerne ... / ... nicht gerne»). Neben diesen allgemeinen Angaben wurde bezüglich «Ton ab, Buch auf» Art und Umfang der individuellen Nutzung der Materialien erhoben sowie Daten zur Motivation der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren wurde gefragt, ob Anschlusskommunikation stattgefunden hat.

Die Lesepräferenzen wurden mittels separater «Bücherkarten» erhoben, auf denen die Kinder die Art ihrer Beschäftigung mit jedem einzelnen Buch beziehungsweise mit jeder Audio-CD dokumentierten.

Nach Abschluss des Leseprojekts stellten sich die Lehrkräfte für ein Gespräch zur Verfügung. Sie spiegelten aus ihrer Sicht die Einschätzungen der Schüler/innen wider und gaben Auskunft über ihre Erfahrungen mit «Ton ab, Buch auf» sowie über den Einsatz der Bücherkiste in ihrem Unterricht.

Ergebnisse

«Ton ab, Buch auf» erfreute sich bei den Schülerinnen und Schülern einer sehr hohen Akzeptanz. 71.4% der Kinder antworteten auf die Frage, ob sie die Kiste «Ton ab, Buch auf» länger im Klassenzimmer haben möchten mit «ja, unbedingt» (Mädchen 76.2%; Jungen 64.3%). Die Differenz zwischen den Geschlechtern ist zwar deutlich, wenn auch noch nicht so gravierend: die unterschiedliche Mediensozialisation von Jungen und Mädchen führt mit wachsendem Alter erfahrungsgemäss zu einer grösseren Kluft in der Leseaktivität.

Noch deutlicher fiel die Akzeptanz bei den Kindern aus, die sich als «Vielleser/innen» bezeichnen (85.7% möchten «Ton ab, Buch auf» noch «unbedingt» länger im Unterricht haben; «Wenigleser/innen»: 41.7%).

Kulturell bzw. sprachlich bedingte Unterschiede zwischen Schweizerdeutsch sprechenden Kindern und ihren Kolleginnen und Kollegen mit fremdsprachigem Hintergrund konnten in der Stichprobe keine ausgemacht werden, da nur ein Kind angab, zuhause nicht Schweizerdeutsch (oder Hochdeutsch) zu reden.

20% der Kinder bezeichnen sich selbst als «Vielleser/innen», 45.7% lesen «eher viel» (Mädchen 52.4%; Jungen 35.7%). 34.3% lesen «eher wenig» (Mädchen 28.6%; Jungen 42.9%).

Nach den Gründen gefragt, weshalb sie die Audio-CDs von «Ton ab, Buch auf» gerne gehört haben, gaben die Vielleser/innen am häufigsten an, dass die



CD zum Weiterlesen animieren (85.7%; Wenigleser/innen 58.3%). Am wenigsten nannten die Vielleser/innen die Begründung «da ich nicht selber lesen muss» (14.3%; Wenigleser/innen 41.7%). Die Wenigleser/innen hingegen schätzten an den CDs vor allem, dass «spannend vorgelesen wurde» (100%; Vielleser/innen 71.4%).

Was den Nutzungsumfang betrifft, so geben 4 Kinder an, 1 CD gehört zu haben, 14 Kinder haben 2 CDs angehört, 5 Kinder haben 3 CDs, 4 Kinder 4 CDs und 8 Kinder 5 CDs angehört.

2 Kinder geben an, während der ganzen Zeit kein Buch fertig gelesen zu haben. 14 Kinder geben an, 1 Buch fertig gelesen zu haben (10 Kinder haben 2 Bücher, 3 Kinder 3 Bücher, 2 Kinder 4 Bücher, 1 Kind 5 Bücher und 3 Kinder 6 Bücher gelesen).

Sowohl Mädchen wie Jungen wählten für ihre Lektüre am meisten Bücher, die zum Typus «Serienliteratur» zählen (Krimi-, Tier-, Abenteuergeschichten), wobei sich in der Wahl der einzelnen Titel geschlechterspezifische Unterschiede festmachen lassen. Ebenfalls beliebt sind «Realistische Erzählungen» (vor allem Familiengeschichten). Bei den am wenigsten beachteten Büchern finden sich Titel, die dem Typus «Sachbuch» oder «Fantasy» zugeordnet werden, wobei dies nicht auf ein generelles Desinteresse der entsprechenden Gattung gegenüber zurückzuführen ist.

Die Beschäftigung mit «Ton ab, Buch auf» hat bei Mädchen häufiger zu Anschlusskommunikation mit Kolleginnen oder in der Familie geführt. Auch haben sie öfters Bücher weiterempfohlen, als das ihre Kollegen taten.

Sehr zufrieden mit der Wirkung von «Ton ab, Buch auf» waren auch die beiden Lehrkräfte. Das Medienpaket habe etliche Schüler/innen, die sonst nie ein ganzes Buch lesen würden, dazu motiviert, dies in freier Lektüre zu tun, was für viele ein Erfolgserlebnis gewesen sei. Für eine Lehrkraft war das die erste Erfahrung mit freier Lektüre im Unterricht. Beide waren überrascht von der stimulierenden Wir-

kung der CDs. Es sei ihm erst im Verlauf des Projekts bewusst geworden, dass viele Kinder zuhause vor allem Hörkassetten konsumierten, meinte ein Lehrer. Dies müsste für den Unterricht vermehrt nutzbar gemacht werden. Beide Lehrkräfte wurden durch die Kiste auf neue Titel der Kinderliteratur aufmerksam, was sie auch zu Bestellungen für die Schulmediothek veranlasst habe.

Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Zürich,
Koordination Schwerpunkt Medienbildung,
thomas.hermann@phzh.ch

Res Leuschner

Lesen mit Leseauftrag

**Mittelstufe der Primarschule, Stadt Zürich, Kreis
Limmattal**

Wir holen die Bücher aus der Pestalozzibibliothek. Jedes Kind wählt gemäss seinen Interessen aus.

Ich möchte Lesen möglichst selbstbestimmt und trotzdem verbindlich gestalten.¹ Bei fünf Lektionen Deutsch pro Woche traue ich mich jedoch nicht, Unterrichtszeit für dieses individuelle Lesen einzusetzen. Lesen ist eine der wiederkehrenden Hausaufgaben. Hausaufgaben sind nur dann verbindlich, wenn die Kinder mir etwas zeigen können.

Leseaufträge sind darum klein! Mit den Leseaufträgen sollen die Kinder ein bestimmtes sprachliches Element suchen (LA 4), sie sollen sammeln (LA 1), oder sie setzen einen Inhalt zeichnerisch um und benennen das Gezeichnete. (LA 3)

Leseauftrag 1: «Sammele Wörter oder Wendungen, die dir beim Lesen auffallen oder die dir gefallen.»

Während die einen Kinder seitenweise Wörter sammeln, muss anderen gesagt werden, dass sie pro gelesene Seite mindestens 2 aufschreiben sollen.

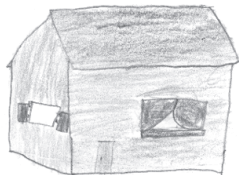
Dieser Auftrag funktioniert wie eine Lampe, die während dem Lesen eingeschaltet wird: Das Kind

liebe Bibliothekarin

Ich bin gerne in die Bibliothek gekommen. Ich habe sehr viele Bücher gelesen. Es hat kaum noch Bücher die mich interessieren, deshalb bin ich froh, dass wir in eine andere Bibliothek gehen. Ich werde die gute Führung der Bibliothek vermissen, obwohl ich denke, dass die andere Bibliothek auch gut geführt ist. Gerne lese ich Krimi und Bücher über den Wolf. Lange habe ich auch immer zu den Büchern getragen. Ich werde weiter den Büchern Sorge tragen.

ein paar Grösse von

Sarah



begleitet sein Lesen mit einer erhöhten Aufmerksamkeit.²

Leseauftrag 2: «Lies 40 Minuten und fasse das Wichtige in 5 Sätzen zusammen.»

Leseauftrag 3: «Mache eine Zeichnung und schreibe dazu 4 Sätze.»

Das Kind wählt aus und entscheidet selber, was ihm wichtig ist. Für mich ist dabei Vollständigkeit unwichtig, denn der Versuch, einen einzelnen Sachverhalt oder Inhalt mir, dem Lehrer, verständlich mitzuteilen, scheint mir bereits genug Training für die Fähigkeit des Zusammenfassens.³

Leseauftrag 4: «Suche im Text, den du liest, ein grammatikalisches Element.»⁴

Diesen Auftrag gebe ich gerne, um einen grammatikalischen Sachverhalt zu vertiefen. Dabei wird das Lesen jedoch stark beeinflusst, vor allem, wenn das Thema noch neu ist und die Kinder unsicher sind. «Suche auf der ersten Seite ...» müsste darum dann die Anweisung lauten.

Ich habe die Kinder gebeten, selber einen der Leseaufträge zu wählen, und mir aufzuschreiben, warum sie gerade diesen ausgewählt haben.

Leseauftrag 1

Ich kann Wörter aufschreiben, die mir gefallen (S), die ich interessant finde (K), die lustig und spannend

sind (D und A).

T: Die Wörter, die ich aufschreibe, erinnern mich an etwas, das ich erlebt habe. Z.B. «Pommes frites». Ich habe einmal 3 Teller Pommes frites gegessen.

L: Ich sammle gerne Wörter und Sätze. Man kann jedes Wort nehmen, das man will.

Leseauftrag 3

C und R: Ich habe ihn gerne. Man zeichnet und muss 3 bis 4 Sätze schreiben. Ich zeichne gerne. Ich schreibe nicht gerne. 3 – 4 Sätze sind wenig, darum habe ich LA 3 gerne.

H und P: Er ist kurz und man muss beim Lesen nicht immer unterbrechen, um Wörter aufzuschreiben.

Leseauftrag 4

A: Ich mag zusammengesetzte Nomen. Es macht mir Spass, sie zu suchen.

V: Ich finde es interessant, dass die Adjektive von den Nomen verändert werden.

D: Wenn ich mir selber den Lernauftrag 4 gebe, weiss ich ganz genau, was ich machen muss. Wenn es einfach ist, mache ich es lieber, als wenn es schwer ist.

Da niemand Leseauftrag 2 gewählt hatte, fragte ich nach, warum.

D: Ich kann nicht so gut zusammenfassen.

V: Manchmal lese ich mehr als eine Stunde und habe dann vergessen, was am Anfang passiert ist.

- 1 In den Pestalozzibibliotheken ist eine grosse Arbeit geleistet worden: Die Belletristik wurde neu in Sachgebiete aufgeteilt. Die Kinder können entsprechend ihren Vorlieben und Interessen auswählen. Sie können das jetzt viel selbständiger tun und entdecken leichter neue AutorInnen in ihrem Lieblingsgebiet.
- 2 Vermutlich wird dabei noch anderes als das Sprachbewusstsein geschult: Jonathan Culler hat festgestellt, dass es kein literarisches Lesen ohne Gespaltenheit der Lesenden gibt. Culler schreibt, «(...) dass die Lektüre und Interpretation eines literarischen Werks genau darin besteht, sich vorzustellen, was «ein Leser» fühlt bzw. versteht. Lesen heisst, mit der Hypothese eines Lesers arbeiten (...).» Culler 1988, 73, in: R. Pfaller: Die Illusionen der anderen: über das Lustprinzip in der Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, 160.
- 3 Zudem könnte ich vollständiges/richtiges Zusammenfassen weder erkennen noch helfend mitgestalten, da ich die Bücher, mit denen gearbeitet wird, ja nicht kenne.
- 4 Z.B. Adjektive oder direkte Rede oder Wörter mit Umlaut usw. «Mach dich auf die Suche nach dieser oder jener grammatischen Form. Das ist der Standardauftrag für einen Grammatikunterricht, der von Texten und nicht von Grammatikübungen ausgeht. Am Anfang steht der lebendige Sprachgebrauch, am Schluss die grammatische Abstraktion.» In: Peter Gallin, U. Ruf: Sprache und Mathematik in der Schule. Seelze: Kallmeyer 1998, 203.

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

Christian Yerly

Lire, c'est comprendre et interpréter ...

Y a-t-il un apprentissage de la compréhension? La question commence à être prise en compte dans les différentes approches de la lecture à l'école. En effet, pour nombre d'enseignants et de parents, si lire c'est comprendre, alors la compréhension vient de surcroît à l'acte de lire. Pour certains, dès lors que les mots d'un texte ont été identifiés, est-il encore nécessaire d'apprendre à comprendre?

Identifier des mots, mais encore ...

Après les premiers apprentissages, tout se passe comme si on présume que la compréhension est un processus automatisé qui advient naturellement dès lors que les mots du texte ont été identifiés (Tauveron C., 2002). Apprendre à reconnaître des mots signifie apprendre (savoir lire), donc savoir comprendre. Certes, il peut arriver qu'un élève lise sans comprendre en identifiant tous les mots. Mais que faire alors? Hélas, trop souvent, on s'arrange pour donner des textes où il n'y a rien à comprendre parce que tout est donné d'avance. Il s'agit là de textes sans consistance.

Un texte comme une énigme à tiroirs

Parce qu'un texte doit avoir une certaine épaisseur: des portes secrètes dissimulées entre les lignes, un grenier et un sous-sol aux ambiances particulières, une atmosphère qui se perçoit, et mille et un détours par lesquels se perdre pour mieux se trouver. Ainsi, la lecture devient un art, celui de mener l'enquête. Dans cette quête d'indices, les connaissances du lecteur sont constamment mobilisées, ses capacités de lier les événements sans cesse en alerte, et l'œil et le regard régulièrement à l'affût du petit détail qui en dit long... Cette enquête devient véritablement magique lorsque le dialogue entre le texte et le lecteur opère. En effet, la littérature ne se lit pas comme on lit une liste de commissions ou la marche à suivre d'une recette de cuisine. Il y a de l'utilitaire certes, mais pour le littéraire, il n'est pas nécessaire d'attendre le collègue pour s'adonner aux délices de l'imaginaire et de l'inférence.

Comprendre, interpréter: construire le plaisir

Devant les difficultés de certains élèves, on postule que l'interprétation est une opération plus difficile que la «compréhension». D'abord, il s'agirait de comprendre et ensuite de pouvoir interpréter. Pour Tauveron (2002), on se trouve hélas toujours dans

une logique de gradation des difficultés plaçant l'interprétation et le texte comme aire de jeu hors de portée des jeunes enfants. L'art de l'enquête et des subtilités du texte n'appartiendrait alors qu'aux collégiens. Et si le plaisir s'apprenait très tôt?

A l'école, on compte toujours sur la magie du livre pour réaliser l'amalgame entre lecture et plaisir. La difficulté réside dans un oubli fréquent: pour que la magie opère, il faut que le lecteur apporte sa part.

La magie ne peut opérer si le lecteur n'apporte une part importante de lui-même et sans penser qu'il puisse exister un plaisir esthétique, intellectif et culturel qui, loin d'opérer par magie, se construit. (Tauveron, 2002, p. 14)

Le sens du texte s'étend bien au-delà du/des sens des mots qui le composent. Tout texte exige de faire des liens, d'opérer des rapprochements et d'envisager un dialogue entre l'histoire du lecteur et celle du livre. Et le plaisir essentiel d'une lecture provient de ce que le lecteur est l'objet d'une imagination, d'une illusion provisoire (mystification littéraire) de la part d'un auteur.

Dialoguer silencieusement et devenir créateur d'univers culturel

Les multiples dialogues silencieux tenus lors d'une lecture doivent progressivement amener l'élève à comprendre que le livre est le résultat d'une vision, d'une transformation, de l'imagination d'un être unique qui, grâce à l'écriture, s'approprie un univers culturel, une langue et un patrimoine pour en donner une appréhension personnelle.

«Lire, c'est prendre la place du créateur, faire sien sa vision du monde, sa construction du langage: produire à nouveau le fictif.» (L. Danon - Boileau, 1982)

Si comprendre un récit, c'est entrer dans la complexité d'un personnage et comprendre les mobiles d'une action, interpréter, c'est avoir la conscience permanente de la possibilité d'autres significations que celle immédiatement comprise. La lecture est une activité placée à la jonction du cognitif et du culturel.

Bibliographie

Danon-Boileau, L. (1982): Produire le fictif, Paris: Klincksieck
Tauveron C. (2002): Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM. Paris: Hatier.

Christian Yerly, Didactique du français, Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Route de Lossy 141, Ch 1782 Lossy-Formanqueires. Tél. ++41 26 475 16 17

Regula Würzler-Zweifel

Eine neue Oberstufen-Schulbibliothek in Pfäffikon – Misserfolg oder Hoffnung?

Ausgangslage

Eigentlich hoffte ich, ein halbes Jahr nach der Einweihung der neuen Oberstufenschulbibliothek im Pfaffberg eine kleine Erfolgsgeschichte schreiben zu können. Es hatte doch alles so schön begonnen ... Aber vielleicht ist die Benutzung eines reinen Buchbestandes – die Bibliothek hat keine Ton- oder Bildträger – doch von mehr Faktoren abhängig, als ich je angenommen habe. Erfolg, d.h. eine grosse Leserschaft, ist kaum möglich angesichts des Ausbildungsstandes der heutigen Schülerschaft und den verfügbaren Kräften der Lehrerschaft. Doch beginnen wir von vorn:

Dank einem Kredit der Kantonalen Bibliothekskommission Zürich und dem Einsatz eines Teams der Gemeindebibliothek Pfäffikon, besonders der stellvertretenden Leiterin, konnte die Oberstufenbibliothek Pfäffikon ihre Schulbibliothek vollständig erneuern. Im Herbst 2003 wurde sie eingeweiht, die Lehrerschaft war begeistert.

Früher beherbergte die Oberstufenschulanlage eine reine Real- und Abschlusschule. Der damalige Leiter der Bibliothek setzte auf Nonbook-Medien. Jetzt ist das Schulhaus durchmisch, auch drei A-Klassen von insgesamt acht Klassen gehören dazu. Aber noch immer sind die B- und C-Klassen in der Überzahl. Zugleich wurde die Bibliothek eine reine Printmedien-Bibliothek, es stehen 743 Sach- und 677 Belletristik-Bände zur Verfügung. Mit Hilfe des SBD (Schweizer Bibliotheksdienst) wurden 200 Bände «Lesefutter» angeschafft. Das Bithek-Programm für die Computer-Aufnahme sowie für die Buchausleihe und -rückgabe fand allgemein Zustimmung. Neuanschaffungen und Ausscheidung besorgte und besorgt weiterhin die stellvertretende Leiterin.

Situation

Die Ausleihstatistiken 2004 sind nicht erhebend, 774 Ausleihen bei gut 150 Schüler/innen während des letzten halben Jahres. Der Schulleiter relativiert, viele ausgeliehene Bücher seien nicht im Computer registriert worden, ältere Lehrer hätten trotz einer guten Einführung Mühe mit dem einfachen Ausleihsystem. Der Leiter hofft auf einen Wechsel der Lehrerschaft in ein paar Jahren. Ob die neuen, jungen Lehrer dann eine stärkere Beziehung zur Jugendliteratur, zum Lesen haben werden? Jetzt will er die heutigen Kollegen überzeugen, wenigstens einmal

im Monat den schönen Bibliotheksraum, welcher auch genügend Arbeitsplätze aufweist, zu besuchen.

Ich beobachte einige Unterrichtende, welche aus der Pause kommen, darunter Männer, die ich eher auf dem Sportplatz als in einem Klassenzimmer vermute. Keine Lehrerinnen an dieser Oberstufe (ausser beim Nähen und Werken), ist das mit ein Grund, warum das Lesen hier so wenig Fürsprache geniesst? Oder ist es wirklich die bildungsferne Schülerschaft, welche alle möglichen Freizeitvergnügungen und Verpflichtungen im Kopf hat, und zugleich der hohe Ausländeranteil von 35–40% ?

Immer wieder geht mir der Satz aus der Pisa-Studie 2000 im Kopf herum: *alle Lehrer, welche gerne lesen, haben auch gute Leseergebnisse in ihren Klassen ...*

Der Schulleiter ist engagiert – ein Leser. Ich versuche ihn zu überzeugen, dass er seine Kollegen nötigen solle, die Bibliothek in der Deutschstunde zu benutzen. An das Buch heranzuführen, ohne Verpflichtung, nachher darüber zu schreiben: Lesen als Vergnügen! Bald schon sind wir in ein Gespräch über das Internet verwickelt, aus dem die Schülerschaft ihre Vorträge bestreitet. In ihm werden auch völlig einfache Ergebnisse angeboten, so dass es für den Lehrer schwierig ist abzuklären, ob der Schüler die Aufgabe gelöst hat. Aber immerhin musste dieser auf der Suche nach einem Ergebnis einiges lesen! Vielleicht brauche es in Zukunft gar keine Lehrer mehr, meint er – für mich eine fürchterliche Vorstellung.

Ich erinnere mich, bis weit in die Mittelschule lernete ich oft – nicht immer – aus Begeisterung für die Lehrperson, erst mit der Zeit kam die Eigeninitiative. Ist das jetzt vorbei? Oder fehlt bei vielen Unterrichtenden der pädagogische Eros? Können die kein Buch in die Hand nehmenden Oberstufenschüler – hauptsächlich Knaben – später eine Berufslehre ohne Lesen und Schreiben, auch am Computer, ablegen?

Seit langem und heute wieder ist die Feminisierung der Lehrerschaft ein Schlagwort. Ob mehr Lehrerinnen auf der Oberstufe dem Lesen besser zum Durchbruch verhelfen würden? Oder wird mit ihnen dieser Beruf noch mehr abgewertet? Und die Disziplinfrage verstärkt? Auf der Unter- und Mittelstufe wird viel mehr gelesen, dank der Lesefreudigkeit der Lehrerinnen. An der Oberstufe, bei den B- und C-Klassen, scheint man gut ohne Bücher durchs Leben zu kommen ...

Ausblick

Das Gespräch mit einem Sekundarlehrer aus einem andern Schulhaus zeigt auf, wie schwierig die Situation für die Schule heute ist. Sie schlägt sich mit unzähligen Reformen im schulischen und politischen Bereich herum. Natürlich ist die Lesebereitschaft in den A-Klassen besser. Aber letztlich interessiert die Schule die SchülerInnen nicht besonders, sie hätten andere Interessen. «Ein Haufen Flöhe in einem Sack, wenn man ihn öffnet, stieben sie nach allen Seiten hinaus», so seine Einschätzung. Lesen (Schreiben) und Schule – ein schwieriges Zweigespann, das eines grossen Einsatzes der Lehrkräfte bedarf ...

Meiner Frage, warum er in der Oberstufenbibliothek keine Nonbook-Medien anschaffen wolle, weicht der Schulleiter aus, er findet, dass diese in der Gemeindebibliothek zur Verfügung stehen sollten. Wer weiss, vielleicht würde damit die Attraktivität der Bibliothek gesteigert, auch wenn die Aufarbeitung und Kontrolle eine grosse, zusätzliche Arbeit wäre. Ich würde mir damit einen Synergie-Effekt erhoffen, weil mit einer reinen Lesebibliothek fast keine Lorbeeren zu holen sind. Die Frage nach längeren Öffnungszeiten wage ich nicht mehr anzuschneiden, obwohl sie wichtig ist. Man sollte täglich die Bibliothek aufsuchen können.

Fazit und Hoffnung

Die Lehrerschaft wird heute von allen Seiten mit Anforderungen überhäuft. Lesen und Schreiben ist für sie oft nur ein Problem unter vielen. Dem Schulleiter ist zu wünschen, dass er seine Kollegen von einem Schulbibliotheksbesuch überzeugen kann. Ihm hilfreich zur Seite steht weiterhin die stellvertretende Leiterin, aber auch ihre Kräfte sind begrenzt!

Nach vielen Besuchen in Schulbibliotheken bin ich nach wie vor überzeugt, dass jede grössere Schuleinheit ein eigenes Medienzentrum besitzen sollte, um die Schülerschaft an die verschiedenen Medien heranzuführen. Diese Aufgabe kann die örtliche Gemeindebibliothek nicht leisten, auch wenn wie in Pfäffikon regelmässig Schulklassen empfangen werden. Auch die Abende mit Schriftstellern, im Verbund mit dem Klassenlehrer, welche sie seit Jahren an den verschiedenen Stufen anbietet, führen oft zu einem «Leseboom».

Schule und Lesefreudigkeit: eine glücklich-unglückliche Beziehung. Warum drängt sich in mir immer lauter die Frage auf: Wohin geht es mit der Schule? Wohin geht es mit unserer Gesellschaft? Wir wissen es nicht, wir können nur hoffen.

Regula Würzler-Zweifel, Baumenstr. 7, CH-8330 Pfäffikon ZH.
regulawuerzler@pop.agri.ch

Marie Fröhlich und Margrit Herren-Zehnder

Wer liest, genießt!

Jugendliterarische Wochen an einem Oberstufenzentrum

Bücher ins Gespräch!

Dies ist das erklärte Ziel der Jugendliteraturwochen an einem der drei Bieler Oberstufenzentren im Frühjahr 2003.

Rund 270 Schülerinnen und Schüler besuchen zu jenem Zeitpunkt das OSZ Mett-Bözingen, eine grosse Anzahl der Jugendlichen ist fremdsprachig. Am OSZ unterrichten 30 Lehrpersonen.

Die Schule verfügt noch über keine Bibliothek, stellt aber den Jugendlichen ca. 500 Jugendbücher zur Ausleihe zur Verfügung. Diese Bücher sind es denn auch, die den Schülerinnen/Schülern (und den Unterrichtenden) näher gebracht werden sollen.

Als Vorbereitung auf die literarischen Wochen lässt sich das Lehrerkollegium in einem mehrteiligen Kurs in Entwicklung, Themen und Trends der aktuellen Jugendliteratur einführen. Autorinnen und Autoren werden vorgestellt, die Lehrerinnen und Lehrer lesen mehrere aktuelle Jugendbücher und diskutieren darüber, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten entstehen.

Nach unserer Einführung des Lehrerkollegiums arbeiten wir mit sämtlichen 14 Real- und Sekundarklassen der Schule. Mit Buchanfängen, vermuteten und tatsächlichen Fortsetzungen der Geschichten, Covergestaltungen und lesebiografischen Fragen tauchen wir mit den Schülerinnen und Schülern in die Bücherwelt ein. Wir präsentieren ihnen Titel aus dem Buchbestand der Schule und nehmen dabei Rücksicht auf Leseinteressen und Lesefähigkeiten.

Alle Schülerinnen und Schüler suchen sich anschliessend ein Buch aus, vertiefen sich während freier Lesestunden in die Lektüre. Später entwerfen sie ein Werbeplakat zu ihrem Buch. Der kleine Buchbestand der Schule soll optisch in ein möglichst attraktives Licht gerückt werden. Dem anspruchsvollsten Werbeplakat winkt ein Preis.

Zeitgleich mit der individuellen Lektüre beginnt für die Klassen die Vorbereitung auf einen literarischen Wettbewerb. Jede Schülerin, jeder Schüler gehört innerhalb der Klasse zu einem Team, das sich über möglichst genaue Kenntnis mehrerer Buchauschnitte ausweisen muss. Die Klasse mit dem besten Resultat erhält einen Preis.

Am Ende des Literaturprojektes steht eine Intensivwoche der ganzen Schule mit frei wählbaren Kursen zu literarischen Themen, umrahmt von BiG, «Bücher im Gespräch»: Vor Publikum diskutieren Schülerin-

nen und Schüler mit Lehrerinnen und Lehrern über ein Buch.

Fürs Publikum stellt eine Schauspielerin das zur Diskussion gestellte Buch mit ausgewählten Textstellen vor.

BiG bietet diskussionswilligen Schülerinnen und Schülern eine Plattform, regt zur differenzierten Auseinandersetzung mit einem Text an und lässt in ungewohnt neuer Art eine Schüler-Lehrer-Begegnung zu.

«Wenn ich gewusst hätte, wie spannend das sein kann, hätte ich bei BiG mitdiskutiert. Beim nächsten Mal bin auch ich dabei.» Dies die Reaktion vieler Schülerinnen und Schüler aus dem Publikum, das diese realitätsnahe Art der Literaturvermittlung durch gleichaltrige Kolleginnen und Kollegen sichtlich genießt.

Das lässt auf zukünftige Leserinnen und Leser hoffen.

Anne-Marie Fröhlich und Margrit Herren-Zehnder. ATELIER JULIT, Jugend & Literatur. Falkenriedweg 16, Postfach 376, CH-3032 Hinterkappelen.

Tel. 031 904 07 00, FAX 031 904 07 01. E-Mail julit@bluewin.ch

Une référence intéressante à propos de l'initiation à la lecture émergente:

Brigitte Praplan

L'enfant et les livres, Revue Petite Enfance, No 90, 2/2004

Lausanne: pro juventute, 94 pages

Petite Enfance est une revue destinée aux professionnels accueillant de jeunes enfants. Le présent numéro a pour objectif de rendre attentifs les éducatrices et éducateurs de l'importance de la rencontre entre les tout-petits et les livres et d'éclairer les multiples enjeux qui lui sont liés. Enjeux au niveau du développement de l'enfant, de son inscription dans une culture et dans une société, enjeux par rapport à son futur parcours d'écolier... Ce numéro vise aussi à inciter les professionnels à devenir des médiateurs du livre pour les enfants et leurs familles.

Comment comprendre l'illettrisme?

Pourquoi les enfants en dessous de quatre ou cinq ans manifestent-ils presque tous une curiosité vive pour l'écrit?

Que se passe-t-il lorsque de tout-petits se trouvent en contact avec les livres et en présence d'adultes qui aiment ces livres et ces enfants?

Comment choisir un livre, une histoire qui puisse mettre en jeu le plaisir de l'enfant et de l'adulte à imaginer, donner du sens, jouer, inventer?

Et comment lire ou raconter pour que grandisse un lieu de médiation entre les générations, entre l'enfant et les autres, entre l'enfant et le monde?

Les divers articles rassemblés dans ce dossier abordent ces questions. Ils présentent aussi des projets de terrain qui se sont développés dans les milieux associatifs et institutionnels de la petite enfance, de la promotion de la lecture, de la prévention de l'illettrisme et de l'enseignement en Suisse romande et en France.

Brigitte Praplan, ancienne rédactrice de la revue Petite Enfance, pro juventute, Lausanne

A présent : Responsable du Bureau romand de l'Institut suisse Jeunesse et Médias, Rue Saint-Etienne 4, 1005 Lausanne. tél./fax 0041 21 311 52 20, E-mail info@isjm.ch

Lesen zwischen zwei Sprachen

Lire entre deux langages

Emer O'Sullivan

Das Europäische Bilderbuchprojekt: Sprach- und Kultursensibilisierung durch Bilderbücher

Bilderbücher mit fremdsprachigen Texten in der Grundschule – und das nicht einmal ausdrücklich als Teil des Fremdsprachenunterrichts? Geht das überhaupt? *Die Europäische Bilderbuchsammlung*, ein 15 Länder umfassendes Projekt, seit 1996 von der EU gefördert, bietet Kindern eine innovative und kreative Möglichkeit, vielen Kulturen im Unterricht zu begegnen. Ihr Ziel: Kinder schon in der Grundschule für fremde Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren, Einstellungsgrundlagen für eine sich entwickelnde Mehrsprachigkeit zu fördern, Strategien zur Bewältigung des Nicht-Verstehens einzuführen und – anknüpfend an die Bücher – Projekte, die fremde Kulturen erfahrbar machen, durchzuführen.

Alle Bücher erzählen eine starke visuelle Geschichte, haben einen geringen Textanteil, behandeln ein universelles Kindheitsthema und sollen nach Möglichkeit die Kultur des betreffenden Landes repräsentieren. Zur Sammlung gehören die Bücher selbst, eine CD, auf der aus jedem Buch Auszüge von Muttersprachlern vorgelesen werden, eine Webseite, auf der zu jedem Buch Informationen abgerufen werden können, www.ncrcl.ac.uk/epbc/, eine E-Mail-Liste: epbc@jiscmail.ac.uk und eine wachsende Sammlung von Vorschlägen, wie man im Unterricht der Grundschule mit diesen Texten arbeiten kann.

Die seit 1998 gesammelten Erfahrungsberichte aus verschiedenen europäischen Ländern haben gezeigt:

- sowohl die Lehrerinnen als auch die Kinder haben viel Neues über Europa und über Bilderbücher gelernt,
- die Kinder waren fasziniert von den Büchern und den fremden Sprachen,
- im Unterricht konnten Kinder mit anderer – europäischer – Muttersprache als der Landessprache als «Experten» auftreten; ihre Eltern und andere Familienmitglieder konnten produktiv in die Klassenarbeit mit einbezogen werden,
- die Kinder haben gelernt, dass, bloss weil man eine Sprache nicht versteht, dies nicht automatisch

bedeute, man könne ein Bilderbuch in dieser Sprache auch nicht verstehen. Anhand der Bilder könne man schliesslich herausfinden, worum es gehe.

Das Comenius-Projekt befindet sich inzwischen in seiner dritten Phase, der Erarbeitung von Aktivitäten für die Lehrerbildung, die den Einsatz der Bücher in der Grundschule vorbereiten sollen. Für viele eher monokulturell orientierte Lehrerinnen und Lehrer ist die Begegnung mit einer Sammlung fremder Bücher eine grosse Herausforderung.

Bei einem ersten Einsatz der Sammlung in der Lehrerbildung in Deutschland zeigte sich, dass für die Studentinnen die Annäherung an den fremden Text im Selbstversuch wichtige Erkenntnisse über den Lese- und Verstehensprozess und Text-Bild-Interaktionen zu Tage förderte. Die Aktivitäten bei den neuen didaktischen Vorschlägen des Projekts reichen von der Visualisierung der Mehrsprachigkeit der Teilnehmer durch Porträts, wie sie in Krumm/Jenkins 2001 erfolgreich entwickelt worden sind, bis zur Thematisierung kulturspezifischer Wahrnehmungen. Die Vorschläge für den Einsatz der Bilderbuchsammlung in der Lehreraus- und -fortbildung findet man im Internet unter:

<http://www.ncrcl.ac.uk/eset/>.

Emer O'Sullivan, Professorin am Fachbereich Kulturwissenschaften der Universität Lüneburg.
osullivan@em.uni-frankfurt.de

Silvia Hüsler

«Besuch vom kleinen Wolf» – Ein Bilderbuch in acht Sprachen für die Sprachförderung im Kindergarten¹ und zu Hause.

Zur Geschichte

Am Sonntag schleicht ein kleiner Wolf in das menschenleere Kinderhaus. Er schnuppert an Spielzeugautos, an einer Holzziege, an Bauklötzen und beschliesst: «Hier will ich bleiben!» Am Montagmorgen wird er von lauten Kinderstimmen geweckt. Schnell huscht er unter den Schrank und beobachtet aus seinem Versteck die Kinder: Sie tanzen und singen, zeichnen und schreiben. Er sieht, wie sie ein Schiff

bauen und wie sie sich verkleiden, und er spitzt die Ohren, wenn Frau Sonja ein Märchen erzählt.

Aber nachts schlüpft der kleine Wolf aus seinem Versteck hervor und beginnt selber zu spielen: Er versucht sich an einem Puzzle, malt, zeichnet und schreibt, er lässt die Züge der Holzeisenbahn fahren, schaut sich alle Bilderbücher an und kocht für die Puppen.

Ein Buch in acht Sprachen

Der knappe Text wird auf jeder Doppelseite in den acht häufigsten Familiensprachen der heutigen Kindergartenkinder im Kanton Zürich erzählt (Deutsch, Albanisch, Italienisch, Französisch, Portugiesisch, Serbisch/Kroatisch, Tamilisch und Türkisch). Weitere Sprachen (Rätoromanisch, Englisch, Spanisch, Arabisch u.a.) sind als PDF im Internet zugänglich und können in das Buch eingeklebt werden.

Die verschiedenen Sprachen sind mit farbigen Wolfspfötchen gekennzeichnet. Daran erkennt jedes Kind «seine» Sprache, auch wenn es sie noch nicht selber lesen kann, und es erlebt, dass auch seine Sprache hier dazugehört.

Deutsch und die Familiensprache im selben Bilderbuch: Synergien für den Spracherwerb

Im Kindergarten¹ wird die Geschichte vom Wolf mehrmals in Deutsch oder Schweizerdeutsch erzählt, es wird darüber gesprochen, dazu gespielt und gemalt. Zu Hause lesen die Eltern die Geschichte in der Muttersprache vor. So hören die Kinder die gleiche Geschichte in zwei Sprachen. Dadurch entstehen Synergien, die wiederum der Sprachförderung in beiden Sprachen zugute kommen: Durch das Vorlesen in der Muttersprache können die Kinder die Geschichte richtig verstehen. Wird darauf die Geschichte wiederum auf Deutsch erzählt, so können die Kinder viel aufmerksamer zuhören, und sie müssen sich nicht davor fürchten, etwas falsch zu verstehen. Auf diese Weise eignen sich die Kinder den deutschen Wortschatz viel schneller an und können bei Spielen und Gesprächen aktiv dabei sein, z.B. wenn sich alle Kinder wie der kleine Wolf verstecken, wenn sie wie Wölfe schleichen und wie Wölfe heulen. (Dieses selbstverständliche Dazugehören im gemeinsamen Tun ist eine wichtige Voraussetzung für die Integration.)

Der Wortschatz dieses Buches dreht sich um den Kindergartenalltag und wird daher täglich in vielen Variationen geübt. Das gibt dem Kind sprachliche Sicherheit.

Beim Vorlesen in der Familiensprache lernen die Eltern und die Kinder Ausdrücke für Spielzeug und

Aktivitäten im Kindergarten kennen, die sie vielleicht gar nicht gekannt haben. Das regt zu Gesprächen über die Erlebnisse der Kinder an.

Die Geschichte vom Wolf kann bei den Eltern einen andern Zugang zum Kindergarten ermöglichen, weil sie mit der Geschichte auch einen Teil vom Kindergarten miterleben und dazu aufgefordert werden mitzuwirken. Ich erhoffe mir, dass sie sich dadurch mehr zum Kindergarten zugehörig fühlen.

Literacy oder eine Beziehung zur Welt der Bücher aufbauen

Zu unserer heutigen Kultur gehören Bücher und das Wissen, wie man mit Büchern umgeht. Dieses Wissen wird später für den Schulerfolg eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Für viele fremdsprachige und besonders für schulbildungsferne Eltern ist es schwierig oder gar unmöglich, Bilderbücher in der Muttersprache zu finden. Durch den *Besuch vom kleinen Wolf* werden sie dazu aufgefordert, ihren Kindern vorzulesen und ihren Kindern zuzuhören, wenn diese zu den Bildern weiter erzählen. So können sie gemeinsam eine gute «Buchzeit» erleben und eine Beziehung zu Büchern aufbauen.

Begleitmappe mit Arbeitsblättern

Als Ergänzung zum Buch ist eine Mappe mit Arbeitsblättern geplant, mit Anregungen für die Lehrkräfte und «Aufgaben» für die Eltern und Kinder, wie Vorlesen, Farben lernen, Zahlen, Tiernamen, Kinderverse in beiden Sprachen und vieles mehr.

¹ Ich benütze hier das Wort «Kindergarten», es kann sich ebenso um die Basis- oder Grundstufe oder eine Kindertagesstätte handeln. Im Bilderbuchtext brauche ich den Ausdruck «Kinderhaus».

Besuch vom kleinen Wolf. Text und Illustrationen von Silvia Hüsler. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2004 (www.lehrmittelverlag.com)

CD: Zum Buch ist eine CD erhältlich. *Besuch vom kleinen Wolf*, erzählt in 9 Sprachen (Deutsch, Schweizerdeutsch, Französisch, Italienisch, Albanisch, Portugiesisch, Serbisch, Tamilisch, Türkisch)

PDF mit weiteren Sprachen unter www.lehrmittelverlag.com Arbeitsmappe

Silvia Hüsler, Neumarkt 3, 8001 Zürich. www.silviahuesler.ch

Jean-François de Pietro

Diversité des élèves et diversité des langues: EOLE et la lecture

Introduction

Début 2003, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a édité de nouveaux moyens d'enseignement intitulés «Education et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)». Ces moyens couvrent l'école enfantine (4 à 6 ans) et l'ensemble des degrés de la scolarité primaire (1P à 6P).¹ Ils contiennent 36 activités portant sur une grande diversité de langues, et visent à développer chez les élèves (1) des capacités d'analyse, de comparaison, de discrimination auditive et visuelle, etc., utiles dans l'apprentissage des langues, (2) des connaissances à propos de la diversité des langues et du plurilinguisme, et (3) des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Ce bref article poursuit trois buts: (1) présenter, à un niveau général, le courant de l'éveil aux langues auquel se rattachent ces nouveaux moyens; (2) présenter ces nouveaux moyens d'enseignement en décrivant les contenus, les démarches didactiques et les enjeux; et, (3) illustrer, à travers quelques exemples, l'intérêt des démarches proposées pour l'enseignement / apprentissage de la lecture et esquisser une mise en relation lecture – éveil aux langues.

1. L'éveil aux langues: de quoi s'agit-il?

Les démarches d'éveil aux langues sont d'abord apparues en Grande-Bretagne, dans les années 80, sous la dénomination «*language awareness*» (Hawkins 1987). Elles représentent une manière différente d'aborder l'étude du langage, mettant l'accent sur des capacités telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses. En Europe continentale, des démarches semblables se sont développées dès les années 90, dans divers pays et sous des dénominations diverses: en Allemagne («*Begegnung mit Sprachen*») et en Autriche («*Kinder entdecken Sprachen*»), en Italie («*Educazione plurilinguistica*»), en Espagne, au Portugal, en France et en Suisse, en particulier dans le projet EOLE présenté ici-même.²

Toutes ces approches font le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, et pour tous les élèves, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets étudiés, compréhension qui peut être réinvestie dans les

apprentissages linguistiques mais aussi dans la construction d'une identité linguistique plus consciente et ouverte.

Ces nouvelles démarches concernent donc à la fois les *aptitudes* langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse, de comparaison, etc.), les *représentations* et *attitudes* envers les langues et les *savoirs* à leur propos. Elles ne visent pas à proprement parler la maîtrise des langues travaillées et ne prétendent pas se substituer à un enseignement des langues, mais représentent un *complément* aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus d'intégration.

De nombreuses activités ont été proposées dans ce cadre, portant sur des domaines aussi divers que la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain), la diversité et l'évolution des langues (familles de langues, emprunts), leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques ...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture), l'apprentissage des langues, etc.

2. Les moyens d'enseignement EOLE

Les moyens d'enseignement EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole), édités par la CIIP, sont actuellement en cours de diffusion dans l'ensemble des cantons romands. Ils comprennent deux volumes – un premier destiné aux enseignants de la division élémentaire (1E-2P) et le second aux enseignants de le 3^{ème} primaire à la 6^{ème} année – qui incluent chacun plusieurs outils différents: un *Livre du maître* contenant les activités (enjeux, objectifs, déroulement...), un *Fichier de documents reproductibles*, 2 *CD audios* sur lesquels sont enregistrés tous les documents oraux nécessaires à la réalisation des activités et une brochure *Glossaire des langues et Lexique plurilingue* qui contient des informations sur les langues utilisées dans les activités, des mots, des expressions dans 20 langues différentes ainsi qu'un même texte traduit dans ces 20 langues.

Les activités s'inscrivent donc dans les démarches d'éveil aux langues et proposent une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe, en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, ceci dans une orientation interlinguistique, voire interdisciplinaire, concrète et permanente. D'un point de vue didactique, elles consistent le plus souvent en «situations-problèmes» de type

pourquoi le genre d'un nom change-t-il d'une langue à une autre? ou comment est né l'alphabet?.

Les activités des deux volumes, réunies, offrent pas moins de 69 langues différentes, choisies selon divers critères: prise en compte des langues des élèves et de celles qui sont enseignées dans l'école romande (L1 et L2), propriétés particulières de certaines langues (par exemple le système d'écriture du chinois, le fonctionnement du genre en swahili ...), volonté de diversification, etc.

Nombre des 36 activités proposées dans les deux volumes font intervenir la lecture, à un moment ou un autre, comme objectif ou comme simple moyen. Nous allons à présent en parcourir quelques-unes qui nous permettront d'évoquer les démarches didactiques prônées dans EOLE et de mieux faire apparaître quelques points possibles de rencontre entre éveil aux langues et lecture.

Vers la compréhension de l'écrit en s'appuyant sur les caractéristiques textuelles: Le téléphone à ficelle (1P – 2P)

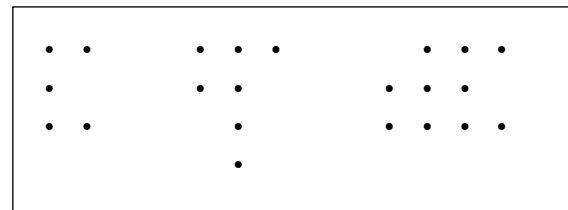
Dans le cadre plus large d'un travail sur le texte injonctif, les élèves élargissent leurs stratégies de compréhension en prenant conscience de caractéristiques textuelles qu'on retrouve dans le texte, quelle que soit la langue dans laquelle il est rédigé: titre, indications chronologiques par des numéros, schémas explicatifs, etc. C'est dans cette activité l'opacité même du texte (incompréhensible puisque dans des langues inconnues) qui, en les empêchant d'aller directement au sens, amène les élèves à focaliser leur attention sur les aspects formels et organisationnels du texte.³

La démarche didactique mise en oeuvre est ici la suivante. Les élèves, en groupes, reçoivent en effet deux textes dans des langues autres que le français et ils doivent essayer de faire quelques hypothèses sur le type de texte dont il s'agit et sa signification possible. Ils remarquent qu'on retrouve à chaque fois des titres, des sous-titres, des numéros, des dessins – autrement dit des «organiseurs textuels». Après une brève phase d'écoute, au cours de laquelle ils essaient de reconnaître les langues,⁴ les élèves reçoivent l'ensemble des textes et entament un travail plus approfondi de repérage de mots qui se répètent, d'indices textuels, jusqu'à reconstituer progressivement le sens de ce texte – si nécessaire en s'aidant d'un dictionnaire plurilingue ad hoc qui est mis à leur disposition – et, finalement, fabriquer le téléphone à ficelle dont il est question dans le texte.

A la fin, à titre de récapitulation, les élèves vont tenter de reconstruire un exemplaire en plusieurs

langues du texte à partir de fragments qu'ils auront reçus, comme dans un puzzle. En discutant une fois encore des stratégies mises en oeuvre, la classe synthétise ce qu'elle a appris, à propos des langues et des systèmes d'écriture, à propos des caractéristiques textuelles – et partiellement «translinguistiques» – du texte de genre injonctif ...

la découverte d'un autre système d'écriture(3P – 4P)



Dans le double but de découvrir à la fois un système d'écriture peu ou pas du tout connu, mais aussi une forme d'altérité à laquelle on pense moins souvent, les élèves sont invités à décrire un message rédigé en braille,⁵ pour ce faire, ils s'appuient sur un corpus contenant en fait des «paires minimales», comme les linguistes se sont efforcés de le faire pour décrire des langues inconnues, et ils développent ainsi des capacités d'observation et d'analyse qui leur permettent de prendre conscience de propriétés et d'opérations qui sont valables quel que soit le système graphique travaillé: nécessité que les unités puissent être distinguées les unes des autres par une différence au moins, nécessité d'une stabilité du signe qui doit se reconnaître quel que soit son contexte d'emploi. Ils découvrent en même temps que tout système – qu'il soit auditif, visuel ou tactile – fonctionne dans une large mesure grâce à des propriétés et selon des contraintes semblables. Enfin, ils découvrent un univers, lié à une «différence», à un handicap, mais qui n'exclut pas la communication!

L'intercompréhension entre langues et le développement de stratégies: Moi, je comprends les langues voisines I (langues romanes) et II (langues germaniques) (5P – 6P)

Dans la première des deux activités, qui porte donc sur les langues romanes, les élèves doivent reconstituer le sens global d'un texte cohérent mais dont les quatre paragraphes appartiennent à quatre langues romanes différentes (italien, espagnol, portugais et français). Pour ce faire, les élèves partent du paragraphe en français, imaginent un contexte possible, retrouvent des mots qui reviennent d'un texte à l'autre, etc. Dans une seconde phase, ils reçoivent pêle-mêle les 12 paragraphes dans les langues autres

que le français et essaient de reconstituer le texte dans chacune des langues, en s'appuyant sur les mêmes indices que précédemment mais aussi sur les éléments qui renvoient à la structure textuelle du genre narratif (titre, articulateurs, alternance entre passages dialogués et descriptions...).⁶

Dans la seconde activité, sur les langues germaniques, les élèves – qui étudient l'allemand depuis 2 ou 3 ans mais n'ont pas encore commencé l'étude de l'anglais – découvrent d'abord, en allemand, le récit de voyage d'une famille alémanique qui a migré en Amérique; ils reçoivent ensuite un texte en anglais, extrait d'un manuel d'histoire et qui traite la question de la migration suisse en Amérique au XIX^{ème} siècle. Pour comprendre ce second texte, dont le contenu est très semblable à celui du premier, ils doivent par conséquent s'appuyer sur ce qu'ils ont vu auparavant, en comparant les deux textes et en repérant les mots ressemblants. Dans une troisième phase, à l'inverse, ils devront établir si des affirmations à propos de cette période de migration, proposées en allemand, sont correctes: et, pour ce faire, ils pourront s'aider d'un dictionnaire français – anglais.

De telles activités devraient contribuer à développer chez les élèves des stratégies de compréhension globale, prenant appui sur la structure textuelle, le contexte, les co-occurrences exprimant la cohérence, etc. – autrement dit des stratégies utiles pour tout type de lecture. Parmi ces stratégies interlinguistiques à promouvoir, on peut également mentionner le repérage de mots ressemblants – parce qu'ils appartiennent à une même famille –, de mots «translinguistiques», qu'on retrouve le plus souvent d'une langue à l'autre (taxi par exemple), et de mots empruntés d'une langue à l'autre. En même temps, le fait de travailler avec des textes «opaques» incite ici les élèves à une attention accrue à tous les indices que le texte peut receler (ponctuation, majuscules, déterminants qui annoncent la présence d'un nom, etc.).

4. Et la lecture?

Comme ce bref parcours à travers les démarches d'éveil aux langues et les moyens d'enseignement EOLE nous l'a montré, les activités proposées sont très variées et ne concernent pas nécessairement la lecture. Toutefois, pour diverses raisons, on peut faire l'hypothèse que ce type d'activités, fondées sur la diversité linguistique et culturelle, pourrait être très utile pour travailler certains aspects de la lecture et affronter certains des problèmes récurrents que soulève son enseignement (cf. Soussi & Wirthner

2003; Nidegger [Coord.] 2001).

Il nous semble en particulier que des activités de lecture conduites sur des textes *a priori* opaques – parce que dans une langue «inconnue» – peuvent aider à développer chez les élèves une attention à la forme et à l'organisation des textes qu'ils peinent à prêter lorsque, dans un texte rédigé en une langue trop transparente, ils tendent à aller précipitamment au sens. D'un point de vue didactique, ce serait donc le «détour», par des langues moins connues ou inconnues, qui constituerait, pour les apprentissages, le mécanisme-clé des démarches d'éveil aux langues.

Soulignons toutefois d'emblée que, pour que cela soit le cas, il faut que les activités proposées soient pertinentes, intéressantes et stimulantes, il faut qu'elles «éveillent» la curiosité des élèves. De telles activités doivent donc aussi, par leur intérêt intrinsèque, contribuer à la motivation des élèves et, du fait qu'elles octroient systématiquement une place aux langues parlées dans la classe par les élèves d'autres origines linguistiques, à la reconnaissance des connaissances apportées par ces élèves.

Comme on le voit, les démarches d'éveil aux langues envisagent la diversité linguistique comme une composante normale de toute connaissance, au service d'une meilleure compréhension du fonctionnement du langage, du développement d'aptitudes utiles à tout apprentissage langagier (capacités de perception auditive et visuelle, de repérage, d'analyse et de comparaison, de lecture, etc.) et de la construction d'attitudes plus ouvertes à la diversité en tant que telle. Dans cette mesure, elles constituent, en complément aux enseignements de langues, un fondement d'une culture langagière moderne, ouverte, citoyenne, permettant à chaque élève de donner du sens aux savoirs qu'il possède et, en particulier, aux élèves d'autres origines linguistiques de trouver une véritable place pour leurs connaissances. La diversité, sous toutes ses formes (culturelle, linguistique, mais aussi biologique et génique), nous paraît de ce point de vue au cœur d'enjeux fondamentaux pour l'avenir de l'école et de la société. Il ne peut être que bénéfique, dès lors, que l'enseignement de la lecture en tire parti lui aussi.

- 1 Un projet concernant le secondaire est actuellement en veilleuse et pourrait être repris selon la réception qui sera donnée aux moyens déjà mis en circulation.
- 2 Pour une présentation générale, cf. Moore 1995; BABYLONIA 2, 1999; Candelier [Ed.] 2003.
- 3 On notera au passage que cette activité permet à nouveau de travailler sur les systèmes d'écriture en tant que tels; cette fois, les langues utilisées sont le français, l'albanais, l'arabe, le bulgare, le chinois et l'italien.
- 4 C'est ici, bien sûr, un des moments où les élèves qui parlent

l'une de ces langues pourront faire valoir leurs connaissances!

- 5 Cf. Une écriture pour les doigts, le braille. Pour les mettre en situation et susciter leur curiosité face au problème qui leur est soumis, les élèves sont tout d'abord confrontés, yeux bandés, à un message en relief; ils devinent ainsi l'expérience des aveugles et prennent conscience du «problème».
- 6 Les élèves examinent ensuite quelques points de grammaire en comparant les systèmes de ces différentes langues; ils ont également la possibilité, ensuite, de réinvestir ce qu'ils ont découvert en abordant de nouvelles langues: catalan, galicien, romanche et roumain.

Bibliographie

- BABYLONIA 2 (1999). S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- Candelier, M. [Dir.] (2003): *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck – Duculot.
- CREOLE . Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève: FAPSE.
- Hawkins, E. (1987): *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D. (1995): *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues*. *Babylonia 2*, pp. 26–31.
- Nidegger, Chr. [Coord.] (2001): *Compétences des jeunes Romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9ème année*. Neuchâtel: IRDP.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003): *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – Secrétariat général (2 volumes + brochure d'accompagnement) (Auteurs des activités: Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro, Elisabeth Zurbriggen).
- Soussi, A. & Wirthner, M. (2003): *PISA: les compétences des élèves en littérature*. *Bulletin Leseforum Schweiz / Bulletin d'information Forum suisse sur la lecture*, 6 – 10.

Jean-François de Pietro, IRDP (Institut romand de documentation pédagogique), Faubourg de l'Hôpital 45, CP 54, CH-2000 Neuchâtel

Monique Turki

«Apprendre à l'école»

ou un travail d'approche particulier de l'institution scolaire pour les parents migrants

L'Association Français en Jeu (FEJ), Lausanne, fait partie de la Communauté d'intérêt pour la formation élémentaire des adultes (CIFEA), dispositif qui traduit la volonté de la commune de Lausanne de lutter contre l'exclusion des personnes sans qualification. La mission de la CIFEA consiste à offrir un ensemble d'activités de formation sans frais pour tout adulte désirant améliorer ses connaissances élémentaires (expression orale, lecture, calcul, logique, etc.) en vue de s'intégrer socialement, culturellement,

économiquement et donc de participer activement à la vie en société. La collaboration entre les différentes entités de la CIFEA, dont FEJ est un acteur important, permet d'optimiser l'utilisation des ressources financières communales et d'offrir un outil de formation riche, cohérent et souple. Les prestations sont gratuites pour toute personne en situation de précarité économique domiciliée sur le territoire de la commune de Lausanne.

FEJ a pour mission de:

- faciliter l'intégration des immigré-e-s à Lausanne par ce préalable indispensable qu'est l'apprentissage de la langue française,
 - favoriser l'échange interculturel,
 - développer l'accueil des migrants en général.
- A cet effet, FEJ met sur pied, depuis 1991, des cours de français gratuits (dans plusieurs régions du canton de Vaud), donnés essentiellement par des enseignants bénévoles et destinés à des adultes étrangers précarisés. Ces cours ont pour objectif de leur permettre de :
- acquérir des notions de base en français parlé et écrit,
 - apprendre à se débrouiller dans la vie quotidienne,
 - rencontrer des personnes issues d'autres cultures.
- L'enseignement de la langue en tant que telle n'est pas considéré comme une fin en soi, mais un outil permettant aux immigrés de mieux comprendre la culture de la société d'accueil et donc de mieux résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

Cours de proximité

Afin de mieux répondre à leurs besoins et de s'adapter à certains modes de vie, nous avons souhaité, subsidiairement à notre offre traditionnelle et dans un premier temps, ouvrir des cours dans les quartiers à forte population immigrée, afin de permettre aux personnes quittant peu leur quartier de bénéficier de cours de français près de leur domicile. Pour ce faire, nous avons collaboré avec certains centres socio-culturels et cette collaboration s'est révélée fructueuse et utile. Des cours ont lieu dans 4 quartiers lausannois.

Par la suite, les problèmes rencontrés tant par les enseignants que par les parents issus de la migration au sein de l'institution scolaire ont incité AFEJ à présenter un projet spécifique et novateur: «Apprendre l'Ecole».

Situation observée

Dans l'ensemble des établissements scolaires publics lausannois, 46% des élèves ne sont pas suisses. Cette

situation ne va pas sans poser de sérieuses difficultés au corps enseignant, notamment dans les établissements où plus de la moitié des élèves sont étrangers. Ces difficultés ne sont pas seulement d'ordre pédagogique, mais concernent également l'organisation générale des activités scolaires fondées sur un partenariat avec les parents d'élèves.

On constate en effet depuis quelques années que de nombreux enfants immigrés sont intégrés par l'école alors que leurs parents – les mères en particulier – restent confinées à leur vie privée et par conséquent isolées de la vie sociale en général. Il y a des femmes qui habitent à Lausanne parfois depuis plus de 10 ans et qui ne parviennent toujours pas à s'exprimer en français. Cette situation entraîne plusieurs conséquences négatives:

- les enfants sont souvent appelés à servir d'interprètes ou de médiateurs pour leurs propres parents, ce qui mène à une confusion de rôles à l'intérieur de la famille,
- la méconnaissance que les parents ont du français mais aussi du fonctionnement et de la logique des institutions scolaires les empêche d'encadrer et de soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire et l'élaboration de leur projet de vie,
- les parents – souvent peu ou pas du tout scolarisés eux-mêmes – se désresponsabilisent par rapport à l'évolution scolaire de leurs enfants car ils en ignorent le cadre général et les étapes successives.

Solution proposée

Avec l'appui de la Direction des Ecoles de Lausanne (M. G. Dyens, chef du Service des écoles primaires et secondaires), l'association a mis sur pied et propose pour la 4^e année consécutive des cours de base «APPRENDRE L'ECOLE» aux parents d'élèves migrants des quartiers populaires lausannois. Ces cours, qui ont lieu dans les bâtiments scolaires desdits quartiers, pendant les heures d'école, allient la découverte du français (premiers pas) et la connaissance de l'institution scolaire et de ses exigences.

Les *formatrices* impliquées dans ces cours sont enseignantes (licence ou brevet) et possèdent une expérience de l'enseignement aux enfants (migrants) et aux adultes; elles ont également suivi une formation dispensée par notre association portant tant sur la formation d'adultes et la didactique du français langue étrangère que sur la connaissance du public migrant et des problématiques liées à l'interculturalité et à l'intégration.

Objectifs prioritaires de ce projet

- favoriser la connaissance du système scolaire, des règles en vigueur; expliquer le cursus scolaire, présenter le matériel utilisé, les activités scolaires et extra-scolaires (camps, bibliothèques, ludothèques, ...), donner aux parents des moyens pour mieux suivre l'évolution scolaire de leurs enfants ...
- améliorer la communication en français,
- dédramatiser l'institution scolaire et sa complexité pour des parents peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine,
- encourager la formation continue chez ces personnes, les inciter en particulier à poursuivre l'apprentissage du français.

Objectifs secondaires

- améliorer la dynamique familiale en favorisant d'abord l'accès des mères à la connaissance et, par là, en développant leur estime de soi, favoriser l'intégration sociale,
- contribuer à la prévention des problèmes sociaux au sein de l'école, de la société et de la famille.

Les bénéficiaires

- les parents d'élèves, grâce à une meilleure intégration sociale et scolaire,
- sur le long terme, les enseignants, en facilitant leurs relations avec les familles migrantes,
- les élèves, en améliorant la qualité de leurs relations avec leurs enseignants et leurs parents.

Actuellement, cette expérience est menée parallèlement dans 4 collèges lausannois. Un 5^e cours a débuté en automne 2004.

Coordonnées de l'association:

Monique Turki, «Français en Jeu», Place Pépinet 2, CH-1003 Lausanne. Tél. 021/329 04 49,

e-mail: francaisenjeu@bluewin.ch

Lesen im Medienzeitalter

La lecture à l'époque multimedia

Beat Suter

WEB-USABILITY für Kinder

Kinder reagieren auf verwirrende Webseiten ähnlich wie Erwachsene. Anders als Erwachsene können sie hingegen meist nicht zwischen Werbung und Inhalt unterscheiden und klicken noch so gerne auf Pokémons in Werbebannern. Doch obwohl sie an sich bunte Designs bevorzugen, wünschen sie sich grundsätzlich einfache Designs und eine simple, einleuchtende Navigation.

Millionen Kinder benutzen das Internet bereits – und jedes Jahr werden es mehr. 2003 nutzten siebzig Prozent aller Kinder in Deutschland einen Computer, sechzig Prozent surfen zumindest einmal in der Woche im Internet, wie die Studie «Kinder und Medien» des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest aus dem Jahr 2003 zeigt. Kein Wunder, dass viele Websites sich auch bewusst an Kinder als Zielpublikum richten. Doch obwohl statistisches Material zur Computernutzung von Kindern vorhanden ist, hat sich bisher noch niemand so richtig dafür interessiert, wie Kinder Websites tatsächlich nutzen und wie solche Webseiten zu gestalten wären, damit Kinder sie auch ganz einfach und intuitiv nutzen können.

Die Usability-Experten der Nielsen Group haben 2002 die erste Studie zur «Website Usability for Children» erstellt. Die Ergebnisse sind zum Teil frappierend und sollten für die Gestaltung neuer Kinder-Webseiten in Betracht gezogen werden. Getestet wurde das Verhalten von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren in Bezug auf Kinder-Websites sowie einige ausgewählte allgemeine Websites (Amazon, Yahoo!).

Das erste erstaunliche Ergebnis: Die meisten Kinder hatten den grössten Sucherfolg, wenn sie auf den Webseiten, die für Erwachsene bestimmt waren, surfen. Insbesondere die einfachen konventionalisierten Designs von Amazon und Yahoo! werden auch von kleinen Kindern intuitiv verstanden.

Dieselben Kinder hatten aber oft grosse Mühe mit den speziell für Kinder erstellten Websites, welche mit komplexen interaktiven Funktionen versehen waren. Die undurchsichtigen Funktionen und Spiele-

reien führten bei den jungen TestkandidatInnen oftmals zu Frustrationen. Dazu die bezeichnende Aussage eines Erstklässlers: «Das Internet ist langweilig, weil du oft nichts finden kannst, wenn du online gehst.»

Websites, die mit ungenügender Usability gestaltet wurden, werden von den Kindern nicht goutiert. Usability-Probleme führen bei ihnen zum Abbruch des Surfens. Dies nicht zuletzt auch, weil Kinder normalerweise weniger geduldig sind und eher den Computer ausschalten, als sich zu überlegen, wie die Probleme überwunden werden können. Ein Viertklässler: «Wenn ich auf einer Webseite nicht weiss, was tun, dann suche ich einfach nach einer anderen Site.»

Die Tester der Nielsen Group haben festgestellt, dass die folgenden klassischen Web-Usability-Probleme die grössten Schwierigkeiten für die Kinder verursachen:

- unklare Angabe des aktuellen Ortes innerhalb einer Website
 - inkonsistente Navigationsoptionen (bsp: Text- und Icon-Doppelung)
 - interaktive Techniken, die nicht als Standard bekannt sind
 - unklare Funktionen bei Layers und Grafiken (braucht es einen Klick, um zum Feature zu kommen?)
 - unverständliche und gestelzte Formulierungen
- Oft reagieren die Kinder aber auch ganz anders als die Erwachsenen. Die grössten Unterschiede sind:
- Animationen und Töne sind für Kinder positive Designelemente.
 - Kinder suchen gerne nach neuen animierten Feldern etc.
 - Geografische Metaphern für die Navigation funktionieren für Kinder sehr gut: Räume, Dörfer, 3D-Maps.
 - Kinder scrollen sehr selten nach unten.
 - Bei Spielen, Rätseln etc. lesen immerhin die Hälfte der Kinder zuerst die Anleitung, bevor sie das Spiel beginnen.

Ein weiterer Unterschied gibt mehr zu denken: Kinder klicken sehr viel öfter als Erwachsene auf Werbebannern und -buttons. Leider machen sie das meist unbewusst, denn Kinder vermögen offensicht-

lich noch nicht zwischen Werbung und Content zu unterscheiden. Für Kinder sind die Werbebanner eine Contentquelle mehr. Wenn zum Beispiel ein Pokémon in einem Werbebanner abgebildet wird, so klicken es die meisten Kinder einfach an. In einem Leitfaden des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird ebenfalls auf diesen Umstand hingewiesen. Kinder stünden den spezifischen Internet-Werbeformen oft hilflos gegenüber. Deshalb empfiehlt der Leitfaden «Ein Netz für Kinder» lediglich Angebote, die diese Hilflosigkeit nicht ausnutzen.

Doch im gleichen Leitfaden wird klar, wie tief dieser Unterschied bereits verankert ist: Bei der Bewertung von Websites gehen die Einschätzungen von Kindern und Eltern eigentlich nur bei jenen Webseiten diametral auseinander, welche bewusst inhaltliches Angebot und Werbung vermischen. Ein Beispiel ist die Website toggo.de, die Kinderseite des TV-Senders Super-RTL: Während die Kinder das interaktive Fun-Angebot lieben, das ihnen viel Material zu Stars und Helden liefert, stören sich die Eltern an der bewussten Vermischung von inhaltlichem Angebot und gezielter Produktwerbung. So werden die Kinder, denen es ohnehin schwer fällt, zwischen Werbung und redaktionellem Inhalt zu unterscheiden, in einzelnen Bereichen sehr direkt zu Kaufangeboten im Bereich Spielzeug geleitet.

Schliesslich stellten die Forscher der Nielsen Group auch einige Geschlechtsunterschiede fest. So reagieren vierzig Prozent der Knaben verärgert auf lange Textseiten, die Mädchen hingegen können damit gut umgehen, lediglich acht Prozent stören sich an langen Textseiten. Über fehlende Anleitungen beklagten sich hingegen 76 Prozent der Mädchen, aber lediglich 33 Prozent der Knaben. Trotz diesen Unterschieden kommen die Tester der Nielsen Group zum Schluss, dass für Knaben und Mädchen grundsätzlich dieselben Design-Voraussetzungen gelten.

Kinder wünschen sich Content, der unterhaltend und lustig ist. Multimedia-Effekte sind beliebt. Doch das Design der Homepage sollte möglichst einfach und klar sein, so dass die Kinder so schnell und ungehindert wie möglich zum Content finden. Kinder geniessen das Entdecken von neuen Dingen und das Spielen, dies gilt aber nicht für die Website selbst (Design und Struktur), sondern nur für deren Inhalt! Oder wie es Nielsen selbst formuliert: «The content should be cool, but the design must offer high usability or kids will go elsewhere» (cooler Inhalt, benutzerfreundliche Oberfläche, sonst springen Kinder ab).

Was kennzeichnet gute Webseiten für Kinder?

Sie bereiten die Informationen so auf, dass sich Kinder gerne mit ihnen beschäftigen (Dt. Leitfaden 2003). Die Seiten müssen aktuell, stabil und schnell ladbar sein. Viele Links und komplexe Abläufe sind nicht erwünscht. Sie sollte einfach und übersichtlich aufgebaut und mit einfachen kindgerechten Symbolen versehen sein.

Die Navigation muss einfach und klar sein, sodass die Kinder schnell dorthin finden, wo sie hin wollen. Wichtig sind altersgerechte Suchfunktionen, die zu den interessanten Inhalten leiten.

Design: Eine gute Verpackung ist sehr erwünscht, muss aber den Geschmack der Kinder treffen und darf keine Mogelpackung sein. Neugierde wecken ist immer gut.

Ein gutes interaktives Angebot wird die Kinder zum Mitmachen bewegen: Chat, Mail, Forum, Pinwand. Chats, Foren und Pinwände sollten von Moderatoren betreut werden; dann fühlen sich die Kinder dort besonders sicher.

Kinder interessieren sich besonders für mediale Möglichkeiten wie Musik, Filmausschnitte, Sounds oder Web-Cams. Ein gutes Multimedia-Angebot ist also wichtig. Das Alter der Kinderzielgruppe bzw. die unterschiedliche Lese- und Aufnahmefähigkeit der Kinder sollte bei der Gestaltung berücksichtigt werden: Klare angemessene Sprache, klare Symbole, keine Business-Metaphern.

Verwendung von serifenloser Arial- oder Comic-Schrift in 14- oder 12-Punkt über Times und Courier (Bernard 2003). Kinder bevorzugen kürzere Zeilenlängen (Bernard 2003). Nicht zu viele Links auf einer Seite anbieten.

Literatur

- Nielsen Norman Group Report: Usability of Websites for Children: 70 design guidelines based on usability studies with kids. 128 Seiten Englisch, PDF format (Download für \$ 129.00). Homepage NN Group, 2002. www.nngroup.com/reports/kids/ (21.07.2004).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM Studie 2003: Kinder und Medien. 12 Seiten, PDF. Homepage MPFS, 2003. www.mpfs.de/studien/kim/kim03.html (21.07.2004).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Ein Netz für Kinder – Surfen ohne Risiko? Ein praktischer Leitfaden für Eltern und Pädagogen. 73 Seiten, Broschüre im PDF Format (auch in Print erhältlich). Homepage BMFSFJ, 2003. <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=4712.html> und www.jugendschutz.net/materialien/netz_fuer_kinder.html (21.07.2004).
- Bernard, Michael L.: Criteria for optimal web design (designing for usability). How can I make my site more accessible to children? Homepage Software Usability Research Lab, University of Wichita, 2003. <http://psychology.wichita.edu/optimalweb/children.htm> (21.07.2004).
- Beat Suter, Dr. phil., Zürich, besuter@bluewin.ch.

Illetrismus

Illetrisme

Christine Chenux

L'Office fédéral de la culture s'engage en faveur de la lutte contre l'illettrisme

La lutte contre l'illettrisme est au croisement de nombreuses politiques publiques – politiques sociales, politiques de l'éducation et de la formation, politiques culturelles et politiques des langues. Pour éviter le morcellement des actions de lutte contre l'illettrisme, il est essentiel que les différents acteurs concernés (institutions publiques et ong) se rapprochent et coordonnent leurs efforts. Ce partenariat, situé à l'intersection des champs de compétences, devrait aboutir à une politique de lutte contre l'illettrisme qui ira au-delà de l'addition de politiques sectorielles.

Bref regard en arrière

En réponse à la pétition «Lire et écrire: un droit!» (1999), le Conseil fédéral a mandaté l'Office fédéral de la culture pour y donner suite. Le Conseil fédéral a opté pour une approche culturelle et citoyenne de la lutte contre l'illettrisme: l'accès à l'écrit est de première importance dans une société démocratique. En effet, toute personne doit pouvoir prendre une place active dans son environnement, quelle que soit sa situation socio-professionnelle. De même, toute personne qui le souhaite doit pouvoir accroître ses compétences dans les savoirs de base: la formation continue ne doit pas être réservée aux plus formés, surtout dans une époque marquée par le risque de dualisation sociale.

En 2002 paraît «*L'illettrisme – Quand l'écrit pose problème*».¹ Ce rapport constitue une première étape en faveur d'une meilleure compréhension du phénomène de l'illettrisme. Les auteures de l'étude recommandent, entre autres, de mettre en réseau les acteurs de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme, afin d'éviter le morcellement des actions.

En 2003, l'OFC charge la Haute école pédagogique d'Aarau de rédiger un rapport sur la création d'un réseau de lutte contre l'illettrisme. Prenant en compte les besoins des milieux impliqués dans la prévention et la lutte, ce rapport² met en évidence la pluralité des actions existantes et la nécessité

d'échanger les expériences. De cette mosaïque de situations et d'expériences sur le terrain est né le constat qu'il est impossible de construire une politique centralisée et univoque pour toute la Suisse. De là, l'envie de fédérer les énergies et de rassembler les acteurs pour rendre possible un partage de leurs complémentarités.

Ainsi, en cinq ans, les pouvoirs publics sont passés de la reconnaissance de l'existence de l'illettrisme à une volonté de lutter contre cette situation considérée comme inacceptable pour un pays comme la Suisse.

L'Office fédéral de la culture met sur pied un réseau de lutte contre l'illettrisme

Partager le savoir-faire et améliorer les prestations destinées aux personnes en situation d'illettrisme définissent les objectifs du réseau pour les trois ans à venir. Les milieux intéressés ont été étroitement impliqués dans le choix des objectifs du réseau.

Partager les expériences et le savoir-faire

Le premier objectif du réseau est de rapprocher les acteurs actifs dans la prévention de l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme. Sur le terrain, d'excellentes initiatives pour prévenir l'illettrisme ou lutter contre ce phénomène existent, mais il y a peu de contact entre les deux branches. L'une des tâches du réseau consiste à prendre connaissance de ces actions, à les valoriser et à donner envie à d'autres institutions de les reprendre, voire de les généraliser. Pour ce faire, un portail internet est disponible dès cet automne. Un colloque interdisciplinaire, sur un sujet choisi par les milieux intéressés, sera organisé annuellement. La formation des formateurs sera thématisée lors du premier colloque, ouvert à tous (hiver 2004–2005).

Améliorer les prestations destinées aux personnes en situation d'illettrisme

Dans un contexte de préoccupation croissante face à l'échec scolaire, les médias se sont emparés de la question de l'illettrisme. Ils en ont fait un débat régulièrement alimenté par de nouvelles estimations quantitatives. En conséquence de cette sensibilisation du public, la demande de cours s'est accrue, nécessitant davantage de formateurs. Au fur et à mesure que des actions se développent, il est nécessaire

d'améliorer les prestations pour les apprenants et pour les formateurs.

Le deuxième objectif de ce réseau est d'accroître la qualité des systèmes de formation et asseoir la reconnaissance de ces formations. Ainsi, en tenant compte de l'offre existante, une formation des formateurs, modulaire et reconnue au niveau national, verra le jour.

En ce qui concerne la formation de base, l'offre des cours en Suisse sera recensée et un système d'équivalence au niveau suisse sera élaboré. Cela permettra de voir si la couverture de la Suisse en matière de lutte contre l'illettrisme présente ou non des inégalités – en terme d'offres de cours et d'engagements financiers des collectivités publiques. Le cas échéant, il sera possible d'y remédier.

Conclusion

L'Office fédéral de la culture s'est donné les moyens d'agir en faveur de la lutte contre l'illettrisme.³ Pour optimiser les forces engagées, l'Office fédéral de la culture organise une concertation entre l'ensemble des acteurs – tout en respectant le pluralisme des actions et la pluralité des acteurs. Il ne s'agit pas seulement de faire, mais de faire le mieux possible et surtout en Suisse. La volonté politique existe, de même qu'une mobilisation des acteurs sur le terrain. Ensemble, gardons le même objectif: permettre à chaque citoyen de maîtriser son destin en toute autonomie et toute liberté.

- 1 L'illettrisme, quand l'écrit pose problème. Causes, conséquences et mesures. Rapport de tendance CSRE, no 5, Aarau, 2002. (ISBN 3-908117-63-1).
Illettrismus, Wenn Lesen ein Problem ist. Hintergründe und Gegenmassnahmen. Trendbericht SKBF, Nr. 5, Aarau, 2002. (ISBN 3-908117-62-3).
- 2 Ce rapport est disponible en allemand sur internet à l'adresse suivante www.kultur-schweiz.admin.ch/kultges/index.htm (puis cliquer sur news)
Un résumé en français est disponible à l'adresse suivante www.kultur-schweiz.admin.ch/kultges/f/index.htm (puis cliquer sur news).
- 3 Voir aussi Illettrisme, journal de l'OFC 9/2003. Existe en français, en allemand et en italien. A commander auprès de daniela.luescher@bak.admin.ch
Illettrismus, BAK-Journal 9/200. Deutsch, Französisch und Italienisch. Bestellung: daniela.luescher@bak.admin.ch

Christine Chenux, Office fédéral de la culture, Section culture et société, Hallwylstr. 15, CH-3003 Berne. T 031/ 322 92 65. E-Mail christine.chenux@bak.admin.ch

Buchhinweis zum Thema

Vreni Cathomas

Der Direktor gibt der Sekretärin den Auftrag, einen Rolls-Royce zu kaufen

Lesen und Schreiben für Erwachsene

Im Herbst 2002 begegnete ich zum ersten Mal Texten von ehemaligen Illettristen; ich wurde für eine Lesung im Rahmen des Lernfestivals 2002 in Aarau angefragt. Mir gefielen die präzise und knapp formulierten Texte. Die Lesung stiess bei einem breiten Publikum auf Interesse, und das brachte mich auf die Idee, eine Auswahl als kleines Lesebuch zu veröffentlichen. Der Schriftsteller Klaus Merz als Kurator, Fritz Franz Vogel als Grafiker und Verleger und der Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene VLSE Aargau unterstützten das Vorhaben.

Das Thema Illettrismus ist nicht erst seit der Veröffentlichung der PISA-Studie aktuell. Organisationen wie die VLSE begleiten schweizweit Menschen mit einer versteckten Schreib- und/oder Leseschwäche auf ihrem Sprachweg zurück in die Gesellschaft.

«Die hier versammelten Texte sollen auch andere, die an einer (versteckten) Schreib- oder Leseschwäche leiden, dazu ermuntern, sich auf den Sprachweg zu machen – um lesend und schreibend neu aufzuleben», schreibt Klaus Merz im Vorwort.

Vreni Cathomas, Klaus Merz (Herausgeber)

«Der Direktor gibt der Sekretärin den Auftrag, einen Rolls-Royce zu kaufen.» Lesen und Schreiben für Erwachsene. 2004

112 Seiten, Hardcover, 11 Fotografien, Mit dem Kursangebot Lesen und Schreiben für Erwachsene in der Schweiz, SFR 18.00 (SFR 2.00/Ex. fliessen in ein Illettrismus-Projekt).

Zu beziehen gegen Rechnung bei:

Verlag mit dem Pfeil im Auge, Einsiedlerstrasse 34, 8820 Wädenswil
ISBN3-909198-10-4

Ruth Fassbind-Eigenheer

Lesestoff im Jugendtreff – Erfahrungsbericht über ein Projekt im Bereich der Illetrismusprävention

Die Bibliomedia Schweiz und die Hochschule für Soziale Arbeit Luzern HSA initiierten ein Leseförderungsprojekt für Jugendliche, die üblicherweise nicht zu den Lesern zählen und nicht in Bibliotheken anzutreffen sind: die Besucher der Jugendtreffs waren Zielpublikum! Bei einer ersten Umfrage ergab sich, dass vor allem männliche jugendliche Ausländer – gemäss PISA-Studie die Risikogruppe Nr. 1! – in ihrer Freizeit solche Institutionen frequentieren. 19 Jugendtreffs aus der ganzen Schweiz verpflichteten sich, während der Dauer des Projektes, das während 1 1/2 Jahren durchgeführt werden konnte, in ihren Lokalitäten Lesestoff anzubieten und aktiv Leseanimation zu betreiben. Dafür wurden sie an einer Startveranstaltung während zwei Tagen gezielt mit dem Themenkomplex vertraut gemacht; zusätzliche Weiterbildungstage folgten. Und während der ganzen Dauer des Projektes wurden sie von der Projektleiterin Andrea Leitner betreut. Die Bibliomedia Schweiz als «Bibliothek der Bibliotheken» mit ihrem gesamtschweizerischen Verteilnetz lieferte auf die Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnittene Buchkollektionen (vgl. dazu auch Bulletin 2003, S. 74f.).

Der von der Projektleiterin Andrea Leitner erstellte Schlussbericht liegt nun vor. Neben einer Übersicht über den Verlauf des Gesamtprojekts mit Hinweisen auf Erfolge, aber auch auf Schwierigkeiten und Rückschläge, enthält er Berichte aus den einzelnen Jugendtreffs sowie einen Anhang mit Fragebogen, Auswertung, Presseberichten und Fotos. Schwierigkeiten bereiteten einerseits die zu knapp bemessenen finanziellen Ressourcen; andererseits hatte das Projekt mit den sich ständig verändernden personellen Strukturen in den Jugendtreffs selbst zu kämpfen. Obwohl mit den beteiligten Treffs eine schriftliche Vereinbarung getroffen worden war, wurde die Verbindlichkeit der Mitarbeit sowie die Verpflichtung zur Teilnahme an Ausbildungskursen sowie Gesprächsrunden für den Erfahrungsaustausch offensichtlich von einigen Institutionen nicht genügend ernst genommen. Da das Personal in den meisten Freizeit-Jugendeinrichtungen stark fluktuiert, wechselten die für das Projekt zuständigen Verantwortlichen häufig. Will Leseförderung erfolgreich sein, muss sie aber gerade auf eine kontinuierliche und stetige Motivation der Jugendlichen abzielen. Mit der Forschungsstelle der HSA wurde ein Fragebogen entwickelt, der von Jugendlichen aus

Moosseedorf (Kanton Bern) jugendgerecht gestaltet wurde. Die Auswertung entsprach dann allerdings nicht den Erwartungen. So waren zu wenig ausgefüllte Fragebogen eingegangen, als dass daraus aussagekräftige Resultate hätten gewonnen werden können. Gemäss den Rückmeldungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Jugendtreffs wurden die Fragebogen als methodisch und inhaltlich nicht optimal auf die Adressatinnen und Adressaten abgestimmt gewertet. Eine zweite Fragebogenrunde, die Auskunft geben sollte über Entwicklungen, musste leider aus finanziellen Gründen fallengelassen werden.

Trotz all der oben erwähnten Schwierigkeiten ist festzuhalten, dass sich viele der am Projekt beteiligten Animatorinnen und Animatoren in Freizeit- und Jugendeinrichtungen engagiert und kreativ um die Förderung der Leselust bei ihren Adressatinnen und Adressaten bemüht haben. Sie zeigten mit einer gezielten Auswahl an Lesestoff und mit kleineren und grösseren Projekten, dass es möglich ist, auch in Jugendhäusern und Jugendtreffpunkten Leselust zu fördern.

Als prioritär und von zentraler Bedeutung erwies sich das Gestalten eines ansprechenden Leseraums, der auch Rückzugsmöglichkeiten bietet. Einige Jugendtreffs meldeten bald schon zusätzliche Bedürfnisse im Bereich des Lesestoffs an. Romane und ganz generell zu textlastige Bücher überforderten den Grossteil der Jugendlichen. Bücher in den Muttersprachen der Treffbesucher stiessen in einigen Treffs auf Interesse; die Präsenz von Büchern aus dem Herkunftsland wurde von ausländischen Jugendlichen geschätzt. Aus anderen Jugendtreffs ging die Rückmeldung ein, dass ihr Publikum kein Interesse an Büchern in Fremdsprachen bekunde. Oft zeigte sich, dass die jugendlichen Migranten nicht in der Lage waren, Texte in ihrer eigenen Muttersprache zu lesen. Bildbände, Comics und Zeitschriften waren in allen Jugendtreffs sehr gefragt. Auch Informationsbroschüren, die für die Jugendlichen relevante Themen (Aids, Suchtprävention u.a.) aufgreifen, stiessen auf Interesse. In der gemeinsamen Projektauswertung wurde von Seiten der Jugendtreffs auf die grosse Bedeutung der «massgeschneiderten» und auf die Aktivitäten und Interessen der anwesenden Jugendlichen zugeschnittenen Lektüreangebote hingewiesen. Etliche Jugendtreffs haben im Anschluss an das Projekt damit begonnen, gemeinsam mit den Jugendlichen für diese relevante Bücher anzuschaffen.

Allgemein wurde von Seiten der Projektverantwortlichen festgestellt, dass die Vorbildfunktion der



Lektüre im Jugendtreff. cop. Jugendarbeit Oberwinterthur

Erwachsenen nicht zu unterschätzen sei. Lesende Treffangestellte – und hier vor allem auch Männer! – regten die Jugendlichen zum Griff zum Buch an. Gemeinsames Betrachten von Bildbänden führte zu Gesprächen über das Gesehene und Gelesene. Nahm sich ein Erwachsener Zeit zum Vorlesen, fand er interessierte Zuhörer. Eine eher versteckte, aber sehr wirksame Form von Leseanimation ist die angeleitete Informationsbeschaffung durch Jugendliche zu Veranstaltungen, die im Treff stattfinden. Auch wöchentliche Kochaktionen mit Kochbüchern der Bibliomedia wurden in Treffs mit Erfolg initiiert und durchgeführt. Der einfach gehaltene Text der Rezepte überfordert leseschwache Jugendliche nicht – und die Vorfreude lässt die Anstrengungen, die lesender-, vorbereitender- und kochenderweise investiert werden müssen, in den Hintergrund treten.

Da Lesen und Schreiben ja bekanntlich zwei Seiten der gleichen Medaille sind, dachten zahlreiche Treffs sich kleine Schreibgelegenheiten für die Jugendlichen aus. Sei es, dass Wandzeitungen die Möglichkeit zum Gedankenaustausch boten, dass gemeinsam eine Jugi-Zeitung oder ein Flyer gestaltet wurde oder dass sogar Artikel für die Lokalpresse verfasst wurden. Immer ging es darum, mit diesen Schreibenlässen auch Lektüreangebote für weitere Jugendliche zu machen.

Ein weiterer Bedarf von Seiten der Jugendlichen, dem einige Jugendtreffs auch vor Beginn des Projekts bereits schon ganz selbstverständlich nachkamen, zeigte sich im Bereich der Aufgabenhilfe, der

Beratung bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung für Vorträge oder Projektarbeiten. Auch die Hilfestellung bei Bewerbungen ist gerade für Jugendliche mit schwachen Sprachkompetenzen von zentraler Bedeutung.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass eine Lesemotivation von Jugendlichen im Freizeitbereich möglich ist, wenn 1.) das Sortiment den Bedürfnissen der Jugendlichen angepasst ist, wenn 2.) der Leseraum ansprechend und gemütlich gestaltet ist und wenn 3.) von Seiten des Jugendtreffpersonals aktiv Leseanimation betrieben wird. Einigen Jugendtreffs ist in Sachen Leseanimation auch eine Vernetzung mit anderen Institutionen, hier vor allem auch mit der Bibliothek vor Ort, gelungen. Gerade in solch einem Austausch liegt ein Potential für eine breitgefächerte und erfolversprechende Lesemotivation bei leseschwächeren Jugendlichen.

Weitere Informationen unter: www.hsa.fhz.ch (Dienstleistungen + Beratung: Fachbereich Soziokultur)

Dr. Ruth Fassbind-Eigenheer, Bibliocenter Solothurn der Bibliomedia Schweiz, Rosenweg 2, 4500 Solothurn, Tel.: 032 623 32 31. e-mail: solothurn@bibliomedia.ch

Leseerlebnisse

Expériences de lecture

Pankraz Blesi

Geschichten – wozu?

Anstösse zum Nachdenken über eine Grundfrage der Leseförderung

An der Pädagogischen Hochschule Zürich können Studierende einen «Studienschwerpunkt» wählen. Mit 30 Studierenden wird zum ersten Mal 2004/2005 der Studienschwerpunkt «Kinderliteratur und Leseanimation» durchgeführt, mit dem Ziel, «Studierenden mit Interesse für Literatur und Freude am Lesen Gelegenheit zu geben, sich mit Kinder- und Jugendbüchern und mit Leseförderung eingehend zu befassen».¹

Gleich zu Beginn wurde eine Frage in den Mittelpunkt gestellt, deren Klärung wir für alle, die mit dem praktischen Einsatz von Geschichten zu tun haben, als grundlegend erachten: Worin kann der Sinn von Geschichten, von Erzählungen bestehen? – Es sollten erste Anstösse zum Nachdenken über diese Frage gegeben werden. Im folgenden Auszüge aus dem Referat von Pankraz Blesi, dem Initiator dieses Studienschwerpunkts.

Wir sind hier nicht wie reglose Steine oder wie Blumen oder Insekten, deren Leben ganz und gar vorgezeichnet ist: Wir sind Wesen des Abenteuers. Und niemals wird der Mensch aufhören können, Geschichten zu lauschen.»
Mircea Eliade

Für die zwölfjährige Marta C. steht fraglos fest: Der Umgang mit «Geschichten» hat Sinn, «Geschichten» gehören zum Leben. Sie ist eine leidenschaftliche Leserin und sie weiss auch, woher diese Leidenschaft kommt. In einem Gespräch, das ich mit ihr geführt habe, gesteht sie: «Dass ich so viel und gerne lese, das kommt von meiner Grossmutter her, die gestorben ist. Die war sehr gescheit und hat fürs Leben gern gelesen. Also, ich hab das von meiner Grossmutter in Galizien. Ich habe das geerbt.» Und dann erklärt Marta genauer, was sie mit dieser Erbschaft meint. Sie vergegenwärtigt, ja beschwört geradezu die Situation in Galizien, wie sie der erzählenden Grossmutter abends im Schein der Lampe gegenüber sass und fasziniert zuhörte, wie sie dabei «so vor

sich hin träumte» und dann immer noch eine weitere Geschichte zu hören wünschte. Und auf meine Frage, was für Geschichten das denn gewesen seien, zögert sie etwas und sagt dann: «meistens Phantasiegeschichten, meistens Phantasiegeschichten». Dann spricht sie von «Erzählungen, die sie in Büchern liest...über Götter zum Beispiel» und schliesst: «...sie erzählt über interessante Sachen, manchmal auch Märchen, aber...von Gott, wie die Welt entstanden ist, von Adam und Eva und...wie der Affe sich entwickelt hat...zum Menschen.»

Ist in Martas Erzählung nicht alles Wesentliche an Voraussetzungen enthalten, was zu einem selbstverständlich überzeugten Umgang mit «Geschichten» führen kann? Die Erfahrung der Zuwendung, des Zeithabens für die Kinder im Erzählen; die Wahl des günstigen Zeitpunkts und Ambientes fürs Erzählen oder Vorlesen; die Erfahrung, dass Geschichten und Wissen aus Büchern kommen und dass Erzählungen nicht nur Unterhaltung und Faszination imaginierter Welten und Geschehnisse vermitteln, sondern auch an die grossen Fragen des Menschen heranzuführen – Woher kommen wir? Wer sind wir? Wohin gehen wir? – sei es in uralten Erzählungen von den Göttern, sei es in den Abenteuern moderner Forschung.

Aber was ist, wenn Kinder ohne eine solche Erbschaft antreten? Kann die Schule das nachholen? Genügt die Einrichtung von Bibliotheken und das Festschreiben von Wünschbarkeiten und Programmen? Einige Lehrpersonen werden – so hoffen wir – nach dem Studienschwerpunkt dieser Aufgabe besser gewachsen sein. Aber was ist, wenn auch Studierende dieser Erfahrungen entbehren sollten?! Ohne einigermaßen überzeugte Zuwendung zur Literatur wird es wohl nicht klappen. In den Seminarien möchten wir vor allem auch Anstösse geben: Anstösse zum Lesen von Kinderliteratur und zur vertieften Auseinandersetzung damit; Anregungen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichten- und Lesebiographie und damit Impulse für eine kritische Auseinandersetzung mit den erworbenen Vorstellungen und Vorurteilen von Literatur und Lesen, von der Entstehung von Nicht-Lesern und von Lesern. Und wir möchten davon überzeugen dass «Geschichten» zum Leben gehören, nicht nur ein mehr oder

weniger entbehrliches Anhängsel darstellen. Vielen ist der selbstverständlich überzeugte Umgang mit «Geschichten», wie er sich bei Marta zeigt, abhanden gekommen. Deshalb müssen wir die Frage, wofür denn Geschichten gut sind, welchen Sinn sie haben können, *thematilisieren*. Dafür braucht es überzeugende Beispiele.

Martas Pferdegeschichten

«Kinder brauchen, neben Erziehung und Belehrung, auch die Gelegenheit, Kinder zu sein und hinlänglich lange bleiben zu dürfen. Das heisst, unter anderem, dass sie die Freiheit brauchen zu spielen. Sich nicht nur lernend, sondern auch spielerisch in das Leben einzuüben. Auch in das Leben und das Zusammenleben der Erwachsenen, für das sie ja vorbestimmt sind.» Otfried Preussler

In dem Gespräch, das ich mit der Fünftklässlerin Marta C. geführt habe, gibt es eine längere erzählende Passage, wo sie von sich aus das Thema der Lesebiografie erweitert und Literatur, reale Erfahrung und Spiel auf für uns erhellende Weise miteinander verbindet. Damit erscheint das «Geschichten»-Thema gleich zu Beginn gleichermaßen der Sphäre des Spiels wie dem Ernst des Lebens zugeordnet.

Martas Erzählung

Ich frage Marta nach ihrer Lektüre. *Pferdegeschichten* liest sie besonders gern und immer wieder. Von solchen Geschichten beginnt sie zu erzählen und sagt dann: «Ich träume von ihnen, ich mag diese Tiere.» Sie ergänzt: «...obwohl ich sie eigentlich nicht sehr gut kenne. Ich denke immer, mit solchen Tieren würde ich mich gut verstehen und eigentlich ist da auch etwas dran, nämlich ...»

Und jetzt setzt Marta unvermittelt neu an: «In Spanien hat meine Grossmutter einen Esel.» Und sie erzählt ihre real in den Ferien erlebte Geschichte mit diesem Esel. Ausführlich schildert sie, wie sie das Tier zu zähmen versucht habe, dass es ein richtig wilder Esel sei, der ausschlage, wenn man sich ihm näherte:

«Ich habe dann gedacht, der Esel gefällt mir, trotzdem er so wild ist. Ich habe mit ihm zu sprechen begonnen, Tag für Tag. Meine Grossmutter wollte mich davon abhalten. Ich ging trotzdem zu ihm, sprach mit ihm...und ich konnte ihn beruhigen, ich gab ihm immer Mais (meine Grossmutter hat sich gewundert, dass der Mais weniger wurde). Und einmal habe ich auch versucht, auf dem Esel zu reiten. Ich trat neben ihn, er wollte ausschlagen, da hab ich ihn gekrault, das liebt er. Schliesslich gelang es mir, mich auf ihn zu setzen. Aber er bewegte sich nicht, nicht

so recht, das gelang mir nicht. Nur ein paar Schritte vorwärts, dann aber wieder rückwärts.» Weil sie das Tier auch seitwärts hätte lenken wollen, habe sie – so erzählte sie weiter – so etwas wie einen Zaum gebastelt und versucht, unter Zuhilfenahme eines Zuckers, diesen dem Tier zu verpassen. Dieser Versuch sei allerdings erfolglos verlaufen. Sie hätte sich schliesslich damit begnügt und sich auf den Esel gesetzt, um auf ihm zu «reiten», so gut es eben ging... und so habe sie mit diesem Tier «Freundschaft» geschlossen. Die Grossmutter aber habe sich sehr gewundert, dass es ihr gelungen sei, das Tier in der Weise zu zähmen. – Dann springt Marta in ihrer Erzählung wieder zurück in die Schweiz und fährt unmittelbar anschliessend fort:

«...und an diesen Esel denk ich auch hier, und immer wenn ich zur Schule gehe, denke ich, ich möchte ein Pferd haben, dann spiel ich» – und Marta pfeift rhythmisch in der Sprechpause: «pf-d.../pf-d.../pf-d... – dann bin ich völlig im...ich seh sogar ein Pferd vor mir, ein richtig hohes Pferd; ich habe ihm den Namen „Fury“ gegeben (...).» Dann schildert Marta, wie sie das (vorgestellte) Pferd dazu bewegt, sich zu bücken, wie sie aufsteigt, den Zaum nimmt und «galopp galopp» auf dem Schulweg das Tier lenkt, Reiten spielt; dazu macht sie wiederum das rhythmische Geräusch wie vorher und sagt dann: «Das Tier machte, was ich wollte – natürlich nur in meiner Phantasie – aber ich habe das gedacht. Und zuletzt habe ich ihn (!) irgendwo angebunden und beim Heimweg wieder losgemacht, mich draufgesetzt und pf-d.../pf-d.../pf-d...» «(...) Die meisten haben mich ausgelacht, wenn ich ihnen davon erzählte, ich spinne völlig; sollen sie doch sagen, ich spinne.../ auf jeden Fall, für mich ist das wie.../ ich habe wie einen Kameraden, dann bin ich nicht mehr allein, ich kann mit ihm so reden und er (!) versteht mich und wiegt so mit dem Kopf und macht Zeugs und Sachen...(betont): und ich mag ihn. Und ich denke das jetzt immer noch! Ich mach das jetzt immer noch auf dem Schulweg... und auf dem Heimweg. Ich mache das, dann bin ich nicht mehr alleine... das denke ich immer.»² Dann kehrt sie wieder zu den Pferdebüchern, zum Lesen und zu den Büchern überhaupt zurück.

Geschichten auf drei Ebenen

Ich habe dieser Erzählung Martas so viel Raum gegeben, weil sie auf ungewöhnlich authentische Weise Einblick in die *Verflochtenheit* von Literatur und Spiel, von Phantasie und realem Leben gibt. Der Zusammenhang von Martas Pferdegeschichten mit dem Ernst des Lebens gibt uns eine erste konkrete

17.8.04

Bücher

Liebe Bibliothekarinnen

Die meisten Bücher, die mich interessieren sind Abenteuer und Krimi.

Bücher sind für mich interessant zu lesen, wenn ich lese, dann wird alles was ich lese in meinem Kopf zu Bildern, die ich mir vorstelle. Aber wenn ein Buch nicht interessant ist, lese ich es nicht.

Aber das ist meistens nicht so. In der Schule arbeiten wir manchmal mit Büchern. Wir machen Leseaufträge.

Ich finde eure Bibliothek toll.

von Klaudija

Anschauung davon, worin der Sinn von «Geschichten» bestehen könnte.

Martas Erzählung bewegt sich zumindest auf den folgenden drei Ebenen: Mit den Pferdegeschichten in den Büchern, mit der Literatur hat Marta begonnen – das ist die erste, die *literarisch-fiktionale* Ebene. Dann macht sie unvermittelt den Sprung nach Spanien, wo sie real ein mit dem Pferd vergleichbares Tier kennen lernt und mit Einfühlung, Überlegung und Sinn fürs Mögliche schrittweise und geduldig zu ihm eine reale Beziehung herstellt³ – die zweite Ebene der *realen Praxis*. Schliesslich ist sie wieder zurück in Zürich-Oerlikon, auf dem Schulweg, wo sie sich das Tier in der Phantasie vorstellt, es sich im Spiel *vergegenwärtigt* – die dritte Ebene des *Spiels*.

Die drei Ebenen erscheinen zunächst nicht immer klar voneinander geschieden. In der Erzählung des Mädchens selber sind Verflechtungen wahrnehmbar; so scheint der Phantasie-Gefährte im Spiel nicht eindeutig fassbar. Zuerst redet Marta vom Esel, an den sie denke; dann spricht sie davon, «ein Pferd» vor sich zu sehen; im Erzählen verwendet sie aber dann doch wieder die Pronomen «er» und «ihn», scheint also den «realen» Esel in Galizien zu imaginieren.

Im Hinblick auf die verschiedenen *Realitätsmodi* ihres Phantasie-Spiels auf dem Schulweg macht das Mädchen überraschend differenzierte und klare Aussagen: So ist ihrer Erzählung zu entnehmen, wie sie dieses Phantasiespiel als psychisch real erlebt, dass das Tier-Wesen für sie präsent ist und sie mit

ihm sprechen und spielen kann (dem Spott der andern zum Trotz). Und sie bringt auch klar zum Ausdruck, dass dieses Spiel für sie einen praktischen Sinn hat; und Marta sagt auch *welchen* Sinn: «Ich mache das, dann bin ich nicht mehr alleine.» Gleichzeitig gibt sie aber auch zu verstehen, dass sie sehr wohl weiss, welche Art von Wirklichkeit das für sie ist. Sie sagt nicht «ich habe einen Kameraden», sie sagt vielmehr ganz präzise: «...für mich ist das *wie*...ich habe *wie* einen Kameraden».

Diese «Verflochtenheit» der verschiedenen Ebenen von Spiel und Ernst beim Kind – des Fiktional-Literarischen, des Phantasie-Spiels und der realen Praxis – ist offenbar nicht ganz so wie wir uns das vielleicht vorgestellt haben mögen, etwa als ein *Ineinanderfliessen* von Literatur, Realerfahrung und Spiel, als gleichsam *ununterschieden gleichwertig*. Vielmehr hat jede der drei Ebenen für Marta ihre *eigene* Realität, das scheint dem Kind bewusst. Alle drei Ebenen sind insofern «ernst» zu nehmen, als jede auf ihre Weise für die *Lebenspraxis* bedeutsam ist: das Erleben in jeder der drei Dimensionen hat für sie Sinn. Nur in dieser Hinsicht sind die drei Ebenen für das Kind «gleichwertig» – das Kind kann sie aber sehr wohl unterscheiden. Marta kann ihr Gespür für die je verschiedenen Realitäts-Modi ja auch sprachlich formulieren.

Was aber auf den drei Ebenen erscheint, ist stets dasselbe Lebens-Thema, gleichsam eine Tiefen-Geschichte, die wir als «Beziehungsgeschichte» bezeichnen würden. Marta «weiss» das auf ihre Weise, darauf lässt die Art der Verknüpfung von Literatur, realem Erleben und Spiel in ihrer Erzählung schliessen. Und dieses Wissen enthält – das will ich jetzt vielleicht mal behaupten – auch eine fraglose Überzeugung von der lebenspraktischen Bedeutung des Phantasierens und des Spiels mit den «Produkten» der Phantasie: Dass also Geschichten nicht «bloss Geschichten» sind, sondern dass wir mit ihnen leben... so oder so.

«Odyssee des Lagers 437»

«Welch eine seltsame Solidarität, die über Jahrtausende hinweg die umhergetriebenen, vergeblich auf Heimkehr harrenden Menschen dieser Zeit – aller Zeiten – mit Odysseus verbindet! Aber warum eigentlich seltsam?»

Heinz Schwitzke

Im Reich der Phantasie, in Geschichten einen Gefährten finden – das gilt natürlich nicht nur für *Kinder*, sondern in gleichem Masse für *Erwachsene*; es ist eine Möglichkeit, die aller Literatur innewohnen

kann. Von einem sicher aussergewöhnlichen, aber sehr eindrücklichen *historischen* Beispiel dieser Art möchte ich jetzt berichten; es veranschaulicht noch eine weitere Facette der Frage nach dem Sinn von Geschichten.

Das Lager 437

Es fing mit einem blauen Buch an, das ich in einem Weihnachtsbasar antiquarisch gefunden hatte: «Homers Odyssee nach dem Text des Lagers 437». ⁴ «Lager 437»? fragte ich mich. Es stellte sich heraus: «Lager 437» war ein russisches Kriegsgefangenenlager im 2. Weltkrieg und nach 1945. Es lag in undurchdringlichen Wäldern, ziemlich genau in der Mitte zwischen Moskau und dem Weissen Meer. Etwa 6000 Kriegsgefangene lebten dort unter primitivsten Bedingungen, «eine Herde von Unfreien, die sich anfangs schon aufgeben wollten». Bis einige wieder Mut fassten und praktisch aus dem Nichts wieder so etwas wie «Kultur» erschufen: ein kleines Kraftwerk erbauten für Strom und Licht, Uhren konstruierten, um sich in der Zeit wieder orientieren zu können, sich aus dem Holz des Waldes Musikinstrumente schnitzten, aus dem Gedächtnis Partituren klassischer Musik rekonstruierten, ein Orchester bildeten und die wieder gewonnenen Werke miteinander einübten und aufführten. Desgleichen wurden auch Gedichte und Geschichten, Grammatiken und Geschichtstabellen rekonstruiert. ⁵

Eine Grunderfahrung bei dieser Zurückeroberung kultureller Güter bestand darin, dass «alles Alte, alles Überlieferte (...) in verwandelter Form ganz neu wieder entdeckt und wieder erprobt werden konnte», dass überlieferte Kultur auf elementare Weise als sinnhaft, ja als lebensnotwendig erlebt wurde. Das galt nun auch für die Geschichten, die im Lager vorgetragen wurden, in herausragender Weise aber für die alte Geschichte von den Irrfahrten des Odysseus.

Die Odysse im Lager: Eine Spiegelgeschichte

«Wir ahnten von Anfang an», schreibt der ehemalige Gefangene und Herausgeber Heinz Schwitzke, «daß diese alte Geschichte für die Gefangenen überaus bedeutsam und wichtig werden würde.» Unter Verwendung einer deutschen Übersetzung von Homers «Odyssee» wurde eine Fassung der Geschichte erstellt, in der die Autoren die besondere Zusammensetzung der Hörer im Gefangenenlager zu berücksichtigen suchten.

Die Geschichte des Odysseus, seiner Irrfahrten und seiner Heimkehr sei dann im Lager 437, so Schwitzke, nahezu dreihundertmal in ihrem ganzen Um-

fang vorgelesen worden. – Was nun über die Wirkung dieser Odyssee im Lager 437 berichtet wird, erscheint mir als ein besonders eindrückliches und wichtiges Zeugnis für eine der möglichen Antworten auf unsere Frage nach dem «Sinn», den Geschichten haben bzw. bekommen können. Ein Beispiel dafür, wie Menschen in einer Geschichte ihr eigenes Schicksal, in deren Protagonisten einen Gefährten wieder erkennen – ein Beispiel für eine «Spiegelgeschichte» also. ⁶

Man muss sich hierbei die Situation der Zuhörer, dieser Gefangenen im Osten, vor Augen halten: Der Krieg war vorbei; sie selber fern von der Heimat; täglich ungewohnten demütigenden Beschwerden ausgesetzt, in Ungewissheit über den Zeitpunkt ihrer Heimkehr, ja darüber, ob sie überhaupt jemals zurückkehren würden. Und jetzt, in dieser Situation, die Geschichte von diesem Odysseus!

Schwitzke betont, dass *«keines der Werke so stark, so nachhaltig auf die Gefangenen gewirkt habe wie der mehr als zweieinhalbtausend Jahre alte, heimatlose Soldat und Irrfahrer Odysseus. Er, den der Krieg zehn Jahre lang vor Troja festgehalten hatte und der dann in immer neuen Gefangenschaften Geduld üben musste – bei Kalypso und in der Kyklophenhöhle, bei Kirke und vor allem bei dem rachsüchtigen Poseidon, der ihn hinter seinen Ozeanen von der Heimat abspernte –, er, dem kein Schauer und kein Entsetzen fremd waren, der sogar bei den Toten in der Unterwelt war.»* «Dieser Mann», so Schwitzke *«schien den im Lager ohnmächtig Duldenden der herrlichste aller Sterblichen. Und wenn sie vernahmen, dass es ihm trotz der Feindschaft der Welt umspannenden Macht des Poseidon [...] dennoch gelungen war, nach Hause zu kommen [...], dann gewannen selbst die Hoffnungslosen im Lager wieder Zuversicht und nahmen sich vor, überlegener und geduldiger zu sein.»* Und der Herausgeber fährt fort: *«Welch eine seltsame Solidarität, die über Jahrtausende hinweg die umher getriebenen, vergeblich auf Heimkehr harrenden Menschen dieser Zeit [...] mit Odysseus verbindet! Aber warum eigentlich seltsam? [...] Die Gefangenen, die schlichter noch mehr als die gebildeten, nahmen Odysseus [...] so auf, als seien sie Zeitgenossen des Odysseus selbst, als seien sie seine Gefährten. Und waren sie es denn nicht auch?»*

Aufgehobensein in «humaner Tradition»

Über die Zeiten hinweg gewannen die Insassen des Lagers 437 in den Lesungen der alten Geschichte einen Gefährten, einen Gefährten überdies, der immer noch als Inbegriff des menschlichen Helden gilt.

Eine Passage in Peter Bichsels «Frankfurter Poetik-Vorlesungen»,⁷ wo er von der Aufgabe der Literatur spricht, mag einem da einfallen: Die Geschichten seien nur deshalb Geschichten, weil sie uns an Geschichten erinnerten. Was uns nicht an Geschichten erinnere, sei blosses «Ereignis», und es sei die Aufgabe der Literatur «mehr und mehr Ereignisse in die Literatur einzubringen, immer mehr Ereignisse als Geschichten erkennbar zu machen.» Es gehe in der Literatur «nicht einfach nur um das Erkennen von Realität», es gehe darum, «die Realitäten in eine humane Tradition einzubringen, in die Tradition des Erzählens».

In diesem Sinne könnte für die Insassen des Lagers 437 ihr eigenes Schicksal im Spiegel der Geschichte von Odysseus nicht nur eine *Perspektive*, sondern wohl auch eine eigentümliche *Würde* gewonnen haben. Ihr eigenes Schicksal wurde als (uralte) Geschichte erkennbar, erschien aufgehoben «in einer humanen Tradition». Und von solchem Aufgehoben-sein in der Tradition der Geschichten mögen auch das «Besänftigende», der «Trost» ausgehen, die den Geschichten – wie Bichsel öfters anmerkt – innewohnen und die das Erzählte gegenüber der Realität des Erlebten auszeichnen. «*Das Leben retten werden uns die Geschichten allerdings nicht. Sie machen es nur erträglich.*»⁸

Märchen von Beatriz

«Through narrative we construct, reconstruct, in some ways reinvent yesterday and tomorrow.»

Jerome Bruner

Wenn *Kinder* von sich aus Geschichten erfinden, können wir annehmen, dass diese Tätigkeit für sie selbstverständlich einen Sinn hat. Einen Beitrag zu unserer Frage nach dem Sinn von Geschichten können wir deshalb auch von einer genaueren Betrachtung solcher von Kindern verfasster Geschichten erwarten.

Hintergrund des «Märchens»

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um eine vom zehnjährigen Mädchen Beatriz erfundene Geschichte, die das Kind selber als «Märchen» bezeichnet hat. In diesem Fall modifiziert sich unsere Frage nach dem Sinn von Geschichten: Welchen Sinn hat die erfundene Geschichte für die *Erfinderin* der Geschichte? Welchen Gewinn zieht das Mädchen Beatriz *für sich selbst* aus dem Phantasieren?

Fürs Verständnis des Ganzen sind vorweg ein paar Angaben zur Situation dieses Mädchens zu machen:

Beatriz ist ein in der Schweiz geborenes Kind von spanischen Eltern. Sie haben ihr Leben darauf eingestellt, wieder in ihre Heimat zurückzukehren und erwarten dasselbe von ihrem zehnjährigen Kind, das immer in der Schweiz gelebt hat. Sie stellen an es in verschiedener Hinsicht sehr hohe Ansprüche. «*Bea muss nicht nur [...] die liebe Tochter darstellen, sondern auch in der Schule gute Leistungen erbringen.*»⁹ Dies obwohl sie nach Aussagen der Klassenlehrerin nicht mehr als gerade genügende Leistungen erbringen kann. «*Bea steht also unter enormem Druck der Eltern.*» Aufschlussreich mag die Episode sein, welche Barbara Weiss, die Beatriz im Rahmen einer schulpraktischen Ausbildung über einen längeren Zeitraum begleitete, überliefert: Im Eingangsgespräch auf ihre Lieblingsfarbe angesprochen, habe das Kind drei Farben genannt, rosa, gelb und blau. Auf die Frage, weshalb sie denn immer grüne Kleider trage, habe sie geantwortet: «*Wissen Sie, meiner Mutter gefällt die Farbe grün und sie kauft immer grüne Kleider für mich.*»

Diese Erziehung scheint bei Bea erfolgreich gewesen zu sein: «*Sie ist sehr pflichtbewusst, weigert sich nie etwas zu tun und gehorcht sehr gut.*» Aber dieses musterhafte Verhalten hat natürlich seine Kehrseite. Unter so grossem Erwartungsdruck der Eltern stehend, wird Bea diese auch immer wieder enttäuschen müssen. In der Folge davon kommt sich das Mädchen als «zu wenig liebes» Kind, als «böse Beatriz» vor – und eben diesen Konflikt wird sie in einer Geschichte, ihrem «Märchen» zum Ausdruck bringen.

Mitteilung des «Märchens»

In ihrem schriftlichen Bericht betont Barbara Weiss, dass sich in der Phase der regelmässigen Zusammenarbeit zwischen ihr und Beatriz «eine sehr gute Beziehung entwickelt» habe. Nur auf diesem Hintergrund war es wohl überhaupt möglich, dass das Kind der Studierenden das im Folgenden Berichtete anzuvertrauen wagte.

Einmal habe Beatriz ihr erzählt, «dass sie ein Märchen geschrieben habe, doch leider in Spanisch, so dass sie es nicht lesen könnte.» Da bat Barbara Weiss das Kind, ihr das Märchen auf Hochdeutsch erzählend zu diktieren. Hier der Wortlaut der Aufzeichnung:¹⁰

«Märchen von Beatriz

Es war einmal ein Mädchen. Sie hiess Vanessa. Vanessa war sehr lieb und gehorchte ihren Eltern immer gut. Sie spielte einmal im Garten. Plötzlich kam ein Glassplitter in ihr Auge. Der Splitter war verzaubert.

Vanessa wurde sehr, sehr böse. Und wenn ihre Mutter oder ihr Vater sagten: «Kannst du mir eine Tasse Tee bringen?» antwortete Vanessa: «Warum holst du sie nicht selbst?»

Einmal als Vanessa im Bett war, kam eine blaue Fee zu ihrer Mutter und zu ihrem Vater. Und die blaue Fee sagte: «Willst du dir etwas wünschen?» Der Vater und die Mutter studierten ein bisschen. Dann sagte die Mutter: «Ich will, dass meine Tochter sehr, sehr lieb wird.» Die blaue Fee sagte: «Dein Kind kann nicht sehr, sehr lieb werden. Vanessa muss wie die andern Kinder werden!» Dann sagte die Mutter: «Ist gut! Verzaubere sie so, wie die anderen Kinder sind.» Dann war Vanessa wie die anderen Kinder. Wie bist du, lieb oder böse? Sicher beides.»

Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, wie ein Kind die eigene Situation in eine Geschichte verwandelt. Was könnte das Kind mit diesem Phantasie-Gebilde für sich «geleistet», welchen Gewinn aus dem Phantasieren gewonnen haben?

Gewinn des Phantasierens?

Erstens wird der Bea unlösbar scheinende Konflikt einfach einmal sichtbar gemacht, die Absurdität des elterlichen Anspruchs wird offensichtlich. Beatriz hat ihre Situation in diesem «Märchen» objektiviert, kann sie jetzt sehen. Geschichten lesend, sehe man alles, so John Berger «wie durch eine Linse. Diese Linse ist das Geheimnis des Erzählens.»¹¹ Davon hat auch Beatriz etwas verstanden. Sie kann nun das Verhalten ihrer Eltern auch kritisieren: Von einer höheren Macht, dieser «blauen Fee», lässt sie deren überzogene Ansprüche in die Schranken weisen. Nur einer solch höheren Macht scheint Beatriz offenbar zuzutrauen die Eltern zur Einsicht bringen zu können.

Beatriz erfüllt sich zweitens auf der Phantasie-Ebene der Geschichte den Wunsch nach einer Lösung des Konflikts: Dass die Eltern sie in ihrem Sosein akzeptieren und davon ablassen, von ihr musterhaftes Verhalten zu erwarten. So verschafft sie sich eine über die Gegenwart hinausweisende Perspektive.

Drittens macht die Verschlüsselung ihrer persönlichen Geschichte in ein «Märchen» und seine Verschriftlichung für Beatriz möglich, ihre persönliche Geschichte auf indirekte Weise ins Gespräch bringen zu können.¹² Dass sie der Studentin ihr Märchen preisgibt, beinhaltet unbewusst ja auch den Wunsch, darüber kommunizieren zu können.

Dies etwa könnte Beatriz aus dem Phantasieren gezogen haben; die erfundene Geschichte hat für sie jedenfalls einen praktischen Sinn – auch wenn es sich um ein «Märchen», um eine Phantasiegeschichte

handelt. Die Meinung, Phantasien bzw. phantastische Geschichten führten nur von der Realität weg, ist zwar ziemlich verbreitet.¹³ Trotzdem ist sie nicht nur im Hinblick auf Kinder unzutreffend – wenn sie sich auch gerade im Umgang mit Kindern fatal auswirken kann. Gerade bei vielen Volksschullehrern scheint die Ansicht von der Realitätsferne des Phantasierens für ein fragwürdiges, ja unzulängliches Verständnis von «Literatur» mitverantwortlich zu sein. Ein solches Vorurteil könnte dann auch zu einer Fehleinschätzung der «praktischen» Bedeutung von «Geschichten» beitragen und dürfte ihrerseits eine Fehleinschätzung des Narrativen überhaupt (gegenüber dem Begrifflichen) beinhalten. Das verdiente weitergehend überdacht zu werden.

Der Sinn von Geschichten

«Man sagt, der Mensch würde verrückt, wenn er nachts nicht träumen könnte. Ebenso wird ein Kind, wenn man ihm den Zutritt zum Phantastischen verwehrt, nie mit der Wirklichkeit zu Rande kommen.»
Paul Auster

«Träumen»

Die Geschichte von Beatriz, sicher aber der Prozess, der zu ihr geführt hat, ist in bestimmter Hinsicht nur ein Sonderfall für etwas, was ganz alltäglich ist: Dass wir uns das Erlebte noch einmal durch den Kopf gehen lassen – etwas uns Belastendes immer wieder vergegenwärtigen, darüber sinnieren, es in eine Ordnung zu bringen, ihm einen Sinn abzugewinnen versuchen oder aber etwas Beglückendes wiederholt genießend Revue passieren lassen, ins Träumen kommen, es lustvoll weiterspinnen. So erinnert sich die Studentin Maja L. in ihrer «Geschichtenbiographie» daran, wie die kleine Maja sich regelmässig in ihr Zimmer zurückzog, um für sich phantasieren oder, wie sie sagt, «träumen» zu können:¹⁴

«Es gibt Momente, da ziehe ich mich gerne in mein Zimmer zurück und mache es mir bei guter Musik gemütlich. Genau in solchen Momenten entstehen Geschichten oder sie werden nochmals durchlebt. Geschichten, in denen Maja lustige, traurige, gefährliche, spannende... Situationen erlebt. Diese Geschichten können fiktiv, genauso aber auch real sein. Manchmal male ich mir meine Zukunftspläne/-wünsche aus. Ich lasse aber auch Reaktionen von der Familie von Freunden nochmals Revue passieren. Erst in solchen Momenten kann ich z.B. mit dem nötigen Abstand an gewisse Probleme herantreten oder mir gewisse Reaktionen von Mitmenschen erklären. [...]»

«Making Stories»

Dass wir uns unser Leben immer wieder selbst erzählen, das Erlebte gleichsam «geschichtenartig» zu rechtelegen müssen, ist in den letzten Jahrzehnten vermehrt Gegenstand interdisziplinärer Forschung geworden¹⁵ (auch in spannend geschriebener, populärwissenschaftlicher Form nachzulesen¹⁶). Schon für die Phase der frühen Kindheit ist diese narrative Tätigkeit erforscht worden: Jerome Bruner hat auf die Untersuchungen der Selbstgespräche Emilys hingewiesen, die zwischen dem 18. Lebensmonat und dem dritten Lebensjahr aufgezeichnet wurden.¹⁷ In ihren Selbstgesprächen setze Emily Sprache als ein Mittel ein, «*laut über all das nachzudenken, was an ihren so ereignisreichen Tagen geschehen war*». Bemerkenswert dann die Feststellung, dass ein beachtlicher Teil dieser Selbstgespräche «*geradlinige narrative Berichte*» seien, die offensichtlich eine ganz praktische Funktion hätten: «*Emily berichtete nicht einfach, sondern versuchte, ihrem alltäglichen Leben Sinn zu geben. Sie schien nach einer Gesamtstruktur zu tasten, in die sie das, was sie getan hatte, zusammen mit dem, was sie fühlte, und dem, was sie glaubte, einordnen konnte.*»¹⁸

Die Eigenart des Mediums «Erzählen», die dem Erzählen von Geschichten innewohnende Logik, zwingt Emily gleichsam dazu, die Ereignisse in eine Ordnung zu bringen und sich über ihre unterschiedliche Bedeutung klar zu werden. In seinem letzten Buch (ganz der Tätigkeit des «Making Stories» in unserer Kultur gewidmet!) fasst Jerome Bruner das Wesen dieser erzählend-phantasierenden bzw. reflektierenden Tätigkeit prägnant in dem Satz: «*Through narrative we construct, reconstruct, in some ways reinvent yesterday and tomorrow.*»¹⁹ Damit ist auch das beschrieben, was Maja L. mit dem «Träumen» der kleinen Maja meint.

Im «geschichtenartigen Zurechtelegen» entsteht also erst so etwas wie Erfahrung. «*Anders bekommen wir unsere Erlebnismuster*», so Max Frisch, «*unsere Erfahrung nicht zu Gesicht.*» Der Autor Paul Auster weist auf die Erkenntnis hin, dass das Spinnen eines Erzählfadens für unser Leben absolut notwendig sei: «*Wir konstruieren unser Leben im Kopf, indem wir einen narrativen Faden spinnen, der uns mit der Vergangenheit verbindet, uns in der Gegenwart hält und zugleich in die Zukunft weist.*» Und im Verweis auf die Forschungen des Neurologen Oliver Sacks fährt Auster fort: «*Bei neurologisch Geschädigten ist genau dieser Faden gekappt, sie haben keinen Sinn mehr für Kontinuität.*»²⁰

Gibt es aber nicht eine Differenz zwischen «erlebten» und «erfundenen», phantasierten Geschich-

ten? Sicher, aber es gibt auch Gemeinsames, nicht nur dass die Form beider «narrativ», «erzählend» ist. In beiden Fällen ist *Phantasie* jedenfalls im Spiel, bei erfundenen Geschichten wie bei selbst erlebten. Und auch umgekehrt: In beiden Fällen ist «Realität», ist *Erlebtes* im Spiel – ob wir aus dem eigenen Leben erzählen oder Geschichten erfinden. Das wissen Kinder vielleicht besser als wir Erwachsene.

Die Bielefelder Kinder

In einem Gespräch über die Frage, *welche* Art von Geschichten denn die *Wahrheit* sagten, realistische Erzählungen von Erlebtem oder erfundene Phantasiegeschichten, hat einmal ein Kind den Satz eingebracht: «*Erfundene Geschichten erzählen es richtig!*». Das war in der Klasse von Heide Bambach an der Laborschule Bielefeld, an der die Kinder täglich an eigenen Geschichten schreiben, sie in der «Leseversammlung» vorlesen und besprechen. Darüber hat die Lehrerin ein inzwischen berühmt gewordenes Buch geschrieben, in dessen Titel sie eben diesen Satz «*Erfundene Geschichten erzählen es richtig*» zitiert.²¹ Der Autorin scheint dieser Hinweis besonders wichtig zu sein: Wenn Kinder phantasieren, heben sie nicht ab, sondern bleiben durchaus bei sich selbst. Sie denken auch über sich selbst und die Welt nach, wenn sie phantasierend Geschichten «*erfinden*». Und in dieser Bielefelder Klasse bekommen die Kinder fast täglich Zeit für solches Phantasieren und auch für den Austausch und das Gespräch über Geschichten.²²

Vergleichen wir die Situation dieser Kinder mit der von Beatriz! Diese Kinder sind privilegiert: *Beatriz* hat unter grossem Leidensdruck ihre *eine* Geschichte ganz im Geheimen geschrieben; und erst die aussergewöhnliche Situation der Arbeit mit der Praktikantin hat ihr ermöglicht, die Geschichte jemandem mitzuteilen. Demgegenüber gehört das Erfinden von Geschichten für die *Kinder der Bielefelder Klasse* zum Schulalltag. Es gehört zum Schulalltag, sich anhand von Geschichten mit der eigenen Erfahrung und mit der Erfahrung der andern auseinander setzen zu können. Was Geschichten *sind*, wie sie *gemacht* sein und *wozu* sie gut sein können, das erfahren die Kinder aber auch vom ersten Schultag an im Zusammenhang mit *vorgelesener Kinder-Literatur*. Und beides, die eigenen Geschichten und die Geschichten aus der Literatur, ist Thema der sogenannten «Leseversammlung».

Anhand der dort vorgelesenen Bücher und dem Gespräch darüber *erleben* die Kinder, wie bedeutsam die Geschichten *für sie persönlich* aber auch für die ganze *Gruppe* werden können. Sie erleben eine

Wertschätzung von Literatur und sie lernen auch das Gespräch über Literatur kennen und schätzen. Das Gespräch in der «Leseversammlung» wird aber vor allem in *menschlicher* Hinsicht zum besonderen Lernort: Im Gespräch über ihre eigenen Geschichten wie über die Kinderbücher lernen die Kinder, über menschliche Angelegenheiten, über Erfahrungen und Gefühle zu reden; sie lernen *genau* zu werden in der Wahrnehmung und im Benennen alles Menschlichen und dabei – immer indirekt auf die «Geschichten» Bezug nehmend – doch rücksichts- und respektvoll gegenüber den andern zu bleiben.

Narrative Bildung

Die Art des Umgangs mit «Geschichten» in dieser Schulklasse erscheint mir bedeutsam und vorbildhaft. Sie gibt uns ernst zu nehmende *Hinweise für Antworten auf unsere Leitfrage*, welchen Sinn denn Geschichten haben könnten, besonders an den *Schulen*. Sie könnte Hinweise dazu geben, welchen Auftrag die Schule neben der Vermittlung von «Standards» allenfalls auch noch haben könnte: *Lesen und Schreiben* sind hier nicht verstanden als «Standards», abgeleitet aus einer für die Kinder noch nicht greifbaren Zukunft. Sie erscheinen vielmehr eingebettet in ein Konzept narrativer Bildung, von Menschenbildung überhaupt.²³ In einer solchen bildet das *gegenwärtige* Leben der Kinder den Bezugspunkt. Dieses wird durch den Umgang mit Geschichten, mit Literatur in den weiteren Horizont der grossen Fragen menschlichen Daseins und der Tradition humaner Kultur gerückt – und damit auch in den Horizont einer humanen *Zukunft*.

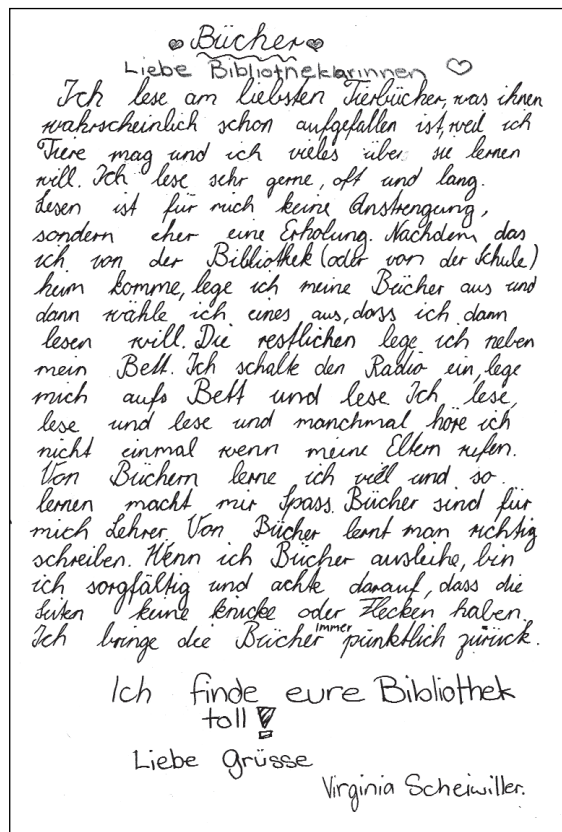
Das Glück des Verschwindens

«1943...*Ich liess die Verdunkelung herunter. Ich blätterte ein bisschen herum. Plötzlich wurde ich eingesogen in dieses Buch; aufgeschluckt von einem Autor:...Jules Verne!*»
Ror Wolf

In Gesprächen mit Kindern über ihre Lektüre nennen diese oft einen ganz banal erscheinenden Grund, warum sie Geschichten lieben: Einfach um etwas Spannenderes als den langweiligen Alltag erleben zu können, nicht nach der Pfeife der Erwachsenen tanzen zu müssen und endlich einmal selber bestimmen zu können, wo's lang geht.

In Geschichten verschwinden

Auch Studierende, die sich an die Bedeutung der Geschichten in ihrer Kindheit zurückerinnern, bestätigen das. So erinnert sich Anja S. an die Phantasien, die sie im Umfeld von Maurice Sendaks Wilden Ker-



len im Kinderzimmer gespielt habe:

«*Ich liebte es, mich mit Max zu identifizieren und mir vorzustellen, selber eine Sippe von Tieren oder Fantasiegestalten zu führen. Während ich im alten, knarrenden Bett in meinem Kinderzimmer mit der blauen Decke lag, pflegte ich all meine Bären und Puppen unter der Bettdecke versammelt zu haben. Gemeinsam segelten wir über das Meer mit dem knarrenden Bett, aus dem ein knarrendes Piratenschiff geworden war. Ich nannte meine Puppen und Bären Matrosen und brüllte laut, wenn Land in Sicht war.*» Die Mutter liess sie zwar gewähren, war aber doch etwas beunruhigt: «Oft kam es vor, dass meine Mutter an die Zimmertüre klopfte und fragte, ob auch alles in Ordnung sei.»²⁴

Wichtig erscheint dabei das Verlassen der alltäglichen und eine Art Verschwinden in einer imaginierten Welt. Dazu Simone B. in ihrer «Geschichtenbiografie»:

«*Ich erinnere mich, dass ich oft mit meiner Schwester abends ein Hörspiel der Fünf Freunde anhörte. Um die Sache noch spannender zu machen, schlossen wir die Türe ab, verdunkelten das Zimmer und kuschelten uns unter die warme Decke. Nach der gehörten Geschichte begannen wir uns selber welche auszudenken und verschwanden (!) in unserer Phantasiewelt der Abenteuergeschichten.*»

Das *Moment des Verschwindens* wird im Zusammenhang mit dem Erleben von Geschichten – gelese- nen, gespielten oder einfach imaginierten – immer wieder erwähnt. Für die Studentin *Monika H.* er- scheint dieses «Aufgehen» im Rückblick mit einem starken Gefühl verbunden; sie spricht vom «*Glücks- gefühl, wenn man ganz in einer Geschichte aufge- hen, verschwinden konnte – einem Film, einem Buch, auch in einer Musik.*» Das Moment des Ver- schwindens wird hier gleichsam musikalisch, ähnlich einem «Flow» erlebt. Die Phantasie-Geschichten ha- ben hier zunächst keinen andern Sinn als ein Gefühl der *Lebendigkeit* zu vermitteln. – Demgegenüber er- innert sich der Kinderbuchautor *Kurt Werner Peu- kert*, das Kennzeichen spannender Bücher habe dar- in bestanden, «*dass sie einen Gang enthielten (im doppelten Sinne des Wortes als Fortgang und als Höhle), in dem man verschwinden konnte.*»²⁵ Diese Formulierung enthält stärker auch den Aspekt der *Flucht*. Spannende Lektüre ermöglicht den Lesen- den, dem vom Alltag beherrschten Reich der Lange- weile zu *entkommen*.

Sinn des Verschwindens?

Dieses Moment der Flucht ist zentral, wie wir alle auch aus eigener Erfahrung wissen. Es muss ernst ge- nommen werden und darf nicht mit der Etikette «es- kapistisch» abgetan und entwertet werden. Der Vor- gang des «Verschwindens in einem Gang», um das von Peukert oben erwähnte Bild aufzunehmen, ent- springt einem Bedürfnis und hat für den «Fliehen- den» auch seinen Sinn. Der Vorgang beinhaltet zum Beispiel eine «Wendung nach innen». Darauf hat *Eckhard Schiffer* hingewiesen:²⁶ Im Zusammenhang mit der Analyse der Frage «Warum Gute-Nacht-Ge- schichten?» versucht er aus psychotherapeutischer Sicht zu beschreiben, was beim Aufnehmen von Ge- schichten passiert. Wesentlich seien die Phantasien, die Zuhörer zu den erzählten Geschichten ent- wickeln können. Die zuhörend Phantasierenden sei- en dann «bei sich selbst», könnten «ihre eigenen in- neren Bilder selbst gestalten». Im Bezug auf den konkret geschilderten Fall «Karsten» erläutert Schif- fer den Sinn des Phantasierens zur Gute-Nacht-Ge- schichte wie folgt:

«*Das Entscheidende daran ist, dass er selbst in der Phantasie etwas bewegt und nicht nur Eindrücke passiv aufnimmt, erleidet, d.h. seine innere Welt aktiv selbst gestalten kann.*» Damit werde «*die äussere Welt um ihn herum, in der er zu viele fremde Ein- drücke einfach erleiden muss und nicht gestalten kann, weniger bedrohlich und einschränkend.*»²⁷

Schiffer bezieht seine Analyse zwar auf die Wir-

kung von Gute-Nacht-Geschichten bei einem seiner kleinen Klienten, wir können sie aber ohne Schwie- rigkeit auf unsere eigene Bettlektüre beziehen. So hat auch die Studentin *Nathalia C.* in ihrem sprach- autobiographischen *AbeCedarium* zum Buchstaben *B*, Stichwort «*Bettlektüre*», u.a. geschrieben:

«*Ohne Bettlektüre ist Einschlafen für mich ein Ding der Unmöglichkeit. Seit ich lesen kann, habe ich abends im Bett Bücher oder Zeitschriften ge- lesen, bis die Müdigkeit mich in den Schlaf zog. [...] Wie ein Kind, dem abends eine Gute-Nacht-Ge- schichte vorgelesen wird, kann ich nach meiner Bett- lektüre – gefüllt mit neuen Phantasien – friedlich einschlafen.*»

Ein «Hin- und Herschwanken aus der eigenen rea- len Welt in die der Phantasie und zurück» sei, so *Schiffer*, wesentlich für das seelische Gleichgewicht. Insofern stelle die Möglichkeit der Entfaltung einer lebendigen Phantasie sogar einen «Schutz gegen jedwede Suchterkrankungen» dar. *Schiffers* Buch, ein Plädoyer für die Förderung des schöpferischen «Eigen-Sinns» (und gegen eine «übergestülpte Pro- grammatik»), trägt deshalb den sprechenden Titel: «*Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde*».

«Private Opposition»

Dass wir alle von Zeit zu Zeit und immer mal wieder, Abstand nehmen, uns in eine andere Welt zurück- ziehen, «verschwinden», vielleicht auch uns verber- gen müssen, bringt der deutsche Autor *Wilhelm Ge- nazino* in seiner Rede zum Bremer Literaturpreis mit dem uns allen eigenen Bedürfnis nach Individualität in Verbindung. *Individualität* gewannen wir «nur in der Abweichung» und Abweichung bedeute Entfer- nung. Die Phasen, die wir – *Genazino* bezieht sich klar auf Erwachsene – notwendig dafür bräuchten, nennt er Phasen der «*privaten Opposition*»:²⁸

«*Private Opposition besteht aus Spielen der Ver- bergung, der Abweichung, der Ausweichung und der Flucht. [...] Die Spiele sind ungefährlich. Niemand will sich vollständig verbergen; wir wollen immer nur vorübergehend allein sein. Wir wollen auch nicht ganz und gar fliehen; wir wollen nach einiger Zeit zurückkehren.*» Wir bräuchten solche Phasen des Rückzugs gleichsam zur Wiederherstellung unse- rer persönlichen Souveränität. «*Private Opposition ist ein ernstes Spiel; es bringt uns für Augenblicke die innere Unangefochtenheit zurück, die in dem Wort Freiheit immer mitgedacht ist.*»

Unser aller Bedürfnis, in Geschichten zu «ver- schwinden», mag zu einem guten Teil auch solche «private Opposition» beinhalten. Wenn wir die in diesem Artikel kommentierten Beispiele noch ein-

mal Revue passieren lassen, erkennen wir in allen zumindest das Moment der «Wiederherstellung von persönlicher Individualität und Souveränität», sei es im (mehr oder weniger bewussten) Produzieren eigener Geschichten, sei es im Aufnehmen von Geschichten: In Martas Pferde-Geschichten und -Spielen, bei den der Odyssee lauschenden Lagerinsassen, in Beatriz' Märchen, im Umgang mit Geschichten bei den Bielefelder Kindern oder bei den zahllosen Lesern, die in spannenden Abenteuergeschichten das Verschwinden genießen.

- 1 Der Studienschwerpunkt enthält jetzt eine Kompaktwoche zur Einführung in die Thematik, Seminarien zur klassischen Kinderliteratur (Verena Rutschmann), zur modernen Kinderliteratur (Christine Holliger) und zur Jugendliteratur (Bruno Weder), ein Seminar zur Lesesozialisation und Leseanimation (Dieter Isler), ein Bibliothekspraktikum und die Durchführung eines Animationsprojektes in der Praxis. Die Durchführung erfolgt in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien, Zürich (sikjm) und unter der Leitung von Dieter Isler von der PHZH. dieter.isler@phzh.ch
- 2 Marta erzählt schweizerdeutsch; ihre Rede ist Wort für Wort, aber z.T. mit Kürzungen, ins Hochdeutsche umgesetzt.
- 3 Wobei einen die Schilderung dieses Anfreundungs-Vorgangs an Saint-Exupéry erinnern mag: Der kleine Prinz schlägt dafür die Vokabel «apprivoiser» vor (= sich andere zu Freunden machen).
- 4 Irrfahrt und Heimkehr – Odyssee. Homers Odyssee nach dem Text des Lagers 437 von Heinz Schwitzke, mit Zeichnungen von Richard Seewald. Olten und Freiburg im Breisgau 1960.
- 5 Und das alles – wie der Augenzeuge berichtet – «auf einem Papier, das man nur erwerben konnte, wenn man bereit war, es mit grossen Stücken jenes feuchten, sauren Brotes zu bezahlen, auf das jeder täglich – und oft vergebens – mit Hungerschmerzen wartete.» (S.13)
- 6 Es gibt bestimmte Autoren und Werke, die zuzeiten bevorzugt zu «Spiegeln» werden, im 20. Jahrhundert v.a. für die Jugend etwa Hermann Hesse. Vgl. z.B. Horst Krüger zu seinem DEMIAN-Erlebnis: «DEMIAN wurde mein Erweckungserlebnis und mein Wachtraum. (...) Ich las die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend, und wie das in der Jugend eben immer und überall ist: es war meine Geschichte, meine Ratlosigkeit, meine Sehnsucht, ziellos und ohne Ruhe. Alles Spiegelgeschichten. Hier wurde doch ich verhandelt: mea res agitur. Doch das sage ich hinterher.»
- 7 Peter Bichsel, Der Leser. Das Erzählen. Darmstadt und Neuwied 1982, 83.
- 8 ders. a.a.O.
- 9 Im folgenden zitiert aus dem Bericht der Studentin Barbara Weiss zu ihrer «Einzelarbeit». Die «Einzelarbeit» hatte ich als Ausbildungssituation für Studierende in den 80-er Jahren am Zürcher Seminar für Pädagogische Grundausbildung (=SPG) eingeführt, sie umfasste den Zeitraum eines zweiwöchigen Praktikums und vorausgehende einzelne Schulpraxistage; wenn möglich begleiteten die Studierenden ein ausgewähltes Kind täglich in der Zweiersituation etwa eine halbe Stunde.
- 10 Barbara Weiss hat zur Methode ihrer Aufzeichnung folgendes festgehalten: «Bea erzählte mir einmal, dass sie ein Märchen geschrieben habe, doch leider in Spanisch, so dass ich es nicht lesen konnte. Auf Anregung meines Mentors hin bat ich sie, mir das Märchen auf Hochdeutsch erzählend zu diktieren. Ich schrieb also fortlaufend mit. So hatte Bea immer wieder genug Zeit, sich den nächsten Satz zu überlegen. Teilweise hatte sie sehr Mühe, die deutschen Worte zu ihren «spanischen Gedanken» zu finden. Oft fragte sie mich: «wie sagt man in Deutsch?». Ich half ihr und wir korrigierten gravierende sprachliche Fehler laufend. Ansonsten habe ich das Märchen genau so gelassen, wie Bea es mir erzählte, respektive diktierte.» (In: Barbara Weiss, Einzelarbeit zu Bea, unveröffentlichtes Manuskript S. 5)
- 11 John Berger: Und unsere Gesichter, mein Herz, vergänglich wie Fotos. München/Wien 1986.
- 12 Wie Kinder im Gespräch auch über «erfundene Geschichten» mit offensichtlich biografischem Hintergrund diese Indirektheit selbstverständlich respektieren (also immer auf der Ebene der Geschichte bleiben, über die fiktionalen Figuren sprechen und nicht über die Autorinnen oder Autoren!), schildert eindrücklich Heide Bambach in ihrem Buch über ihre Arbeit an der Laborschule Bielefeld. Vgl. weiter unten.
- 13 Ein Textkorpus, von einer Gruppe mit mir zusammengestellt und für ein Lesebuch fürs vierte Schuljahr vorgeschlagen, wurde von einer aus Schulleuten bestehenden Kommission in den 80-er Jahren zum Beispiel in erster Linie mit dem Argument zurückgewiesen, die Sammlung enthalte zu viele Phantasie-Geschichten; die Schüler der Mittelstufe hätten sich mit der Realität auseinanderzusetzen.
- 14 In der «Geschichten-Biografie», einer Variante der Sprach-Autobiografie, versucht die Studentin erlebte Situationen des Erzählens und wichtige Geschichten zu vergegenwärtigen und zu reflektieren. Vgl. Pankraz Blesi, Autobiographisches Schreiben in der Lehrerbildung. In: Deutschunterricht 9/1996. Berlin 1996.
- 15 Vgl. Jürgen Straub (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. (= Bd.1 des mehrbändigen Werks «Erinnerung, Geschichte, Identität») Frankfurt a.M. 1998 (=stw 1402).
- 16 Z.B. John Kotre: Weisse Handschuhe. Wie das Gedächtnis Lebensgeschichten schreibt. München 1995.
- 17 Jerome Bruner: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg 1997 (= Acts of Meaning. NY 1990); Katherine Nelson, ed.: Narratives from the Crib. Cambridge 1989.
- 18 A.a.O. S.100.
- 19 Jerome Bruner: Making Stories. Law, Literature, Life. New York 2002.
- 20 Schreiben ist eine endlose Therapie. Der amerikanische Romancier Paul Auster über das allmähliche Entstehen von Geschichten. Interview in der «Weltwoche» 53/1992.
- 21 Heide Bambach: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz 1990.
- 22 Das Geniale dieser Pädagogik besteht eigentlich darin, dass diese lebensnotwendige Tätigkeit des Phantasierens an die Praxis von Lesen und Schreiben (also an die schulische Pflicht) gebunden wird; wobei die Vermittlung von Kinder-Literatur in diesem Konnex eine zentrale Rolle spielt.
- 23 Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay. München/Wien 1996. Der Autor nennt dort 10 Anlässe von Bildung, der erstgenannte sind «Geschichten» (S. 104–113). Vgl. dort z.B.: «Wenn heute Menschen das Gefühl von Richtungslosigkeit haben, dann unter anderem, weil ihnen die elementaren Ordnungen abgehen, die die Geschichten in Erfahrung bringen, die im Alltag wiederkehrenden Sinnfiguren.»
- 24 Aus dem ersten Kapitel der «Sprach-Autobiographie» von Anja S., das den Titel «Die Zeit der grossen Geschichten» trägt.
- 25 Die nicht näher bezeichneten lesebiografischen Zitate von Autoren sind zwei Anthologien entnommen: H.-J. Gelberg (Hg.): Werkstattbuch. Almanach zur Kinderbuchszene. Weinheim 1974; und Siegfried Unsel'd (Hg.): Erste Lese-Erlebnisse. Frankfurt a.M. 1975.

26 Eckhard Schiffer, Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Berlin 1993.

27 A.a.O. S.66.

28 Wilhelm Genazino: Abstand gibt es nicht im Sonderangebot. Rede zum Bremer Literaturpreis. In: ders. Achtung Baustelle. Frankfurt a.M. 1998. Genazino ist Büchner-Preis-Träger 2004. Letzte Werke: Ein Regenschirm für diesen Tag. Roman 2001; Eine Frau, eine Wohnung, ein Roman. Roman 2003; Der gedehnte Blick. Essays 2004.

Dr. phil. Pankraz Blesi, Berninastrasse 59, 8057 Zürich

Serge Tisseron

Lecture d'images et construction de soi. Nouvelles images et rapports nouveaux aux textes¹

Nous appartenons aujourd'hui à une culture qui valorise les livres, notamment auprès des jeunes, mais tel n'a pas toujours été le cas. Pendant longtemps, le livre a été condamné, notamment pour les rêves qu'il pouvait imposer aux jeunes filles, bien loin de la réalité à laquelle celles-ci devaient se préparer. Les parents craignaient qu'à lire des romans volontiers qualifiés d'être «à l'eau de rose», les adolescentes se mettent à attendre le prince charmant et refusent le mari que leur père leur avait souvent préparé de longue date. C'est pourquoi il est assez cocasse de voir aujourd'hui que les émissions télévisées plébiscitées par les jeunes, comme *Pop Stars*, sont accusées des mêmes dangers: faire rêver les adolescents et surtout les adolescentes, et les inviter à croire à des chimères qui les détourneront de la «vraie vie».

1. Les familles à l'épreuve des livres et des écrans

Les écrans, comme jadis les livres, inquiètent les parents qui craignent qu'ils communiquent à leurs enfants des valeurs en contradiction avec les leurs. Pourtant, les parents devraient se rassurer. Plusieurs études ont montré que lorsque les valeurs proposées par les écrans entrent en conflit avec celles des familles, ce sont toujours celles-ci qui finissent par l'emporter, notamment chez les enfants les plus jeunes. C'est bien compréhensible. Les enfants, aussitôt qu'ils découvrent ces valeurs différentes, essayent de les tester auprès de leurs parents. Si ceux-ci leur emboîtent le pas, ils adoptent alors ces valeurs d'abord découvertes dans les livres ou sur les écrans. Mais si, au contraire, leurs parents ne les suivent pas sur ce chemin, les enfants réintègrent le monde des valeurs familiales qui leur permet seul de se socialiser au sein de leur groupe famille. Rien d'étonnant alors si les enfants qui sont le plus menacés par les valeurs du monde audiovisuel sont ceux qui grandissent dans

les familles où les parents sont le moins présents et où les valeurs familiales sont le moins affirmées.

Enfin, on peut établir un autre parallèle entre l'influence des écrans et celle des livres. On sait depuis longtemps que les jeunes qui lisent le plus sont ceux dont les parents sont eux-mêmes de gros consommateurs de livres. Les jeunes ne lisent bien entendu pas les mêmes livres que leurs parents, mais la pratique de la lecture s'instaure souvent chez les jeunes par le plaisir qu'ils voient y prendre leurs parents. Or, de la même manière, une récente étude américaine a montré que les jeunes qui regardent le plus la télévision sont... ceux dont les parents regardent le plus la télévision! Là encore, les programmes ne sont pas forcément les mêmes, mais on voit que les jeunes prennent bien plus modèle sur leurs parents que ce que ceux-ci sont tentés de croire.

2. Le goût des images

Revenons maintenant à ce qui est censé opposer l'écrit et l'image. Rappelons d'abord que dans les années 1950, il était habituel de soutenir que les contes racontés aux enfants développaient leur imagination alors que les images vues dans les illustrés ou au cinéma l'appauvrirent. Mais si cette sombre prédiction avait été vraie, nous ne serions pas aujourd'hui entourés d'autant de créateurs talentueux qui répètent sans cesse avoir grandi au milieu d'images qui ont constitué un puissant stimulant pour leur imagination.

En réalité, de la même façon qu'il existe des images qui stimulent l'imagination et d'autres qui l'inhibent, il existe des écrits qui invitent à imaginer et d'autres qui n'invitent qu'à croire. Mais comment faire la différence? En fait, dans les deux cas, les écrits et les images qui stimulent l'imagination encouragent les processus d'appropriation et de transformation de ce qui a été soit vu, soit lu.

Que la lecture nous invite à transformer sans cesse ce que nous lisons est assez évident. C'est même la raison souvent donnée au fait que nous soyons si fréquemment déçus par les films tirés de romans que nous avons précédemment lus: nous n'y retrouvons pas ce que nous avons imaginé. Est-ce à dire que lorsque nous regardons des images, elles «s'impriment» en nous sans subir d'altération ni de transformation? Non, bien entendu. La preuve en est que deux personnes ayant vu le même film ou seulement la même photographie n'ont pas vu la même chose! La vision est une construction et jamais un reflet. Autrement dit, ce ne sont pas les images qui sont devant nos yeux que nous voyons, mais celles que nous nous construisons dans nos têtes, au carrefour de celles

qui nous entourent, de nos préoccupations et de nos désirs.

En fait, pour comprendre comment s'organise notre relation aux images, rien ne vaut mieux que de partir du bébé.

Lorsque celui-ci découvre les images, ce sont d'abord des images sensorielles, émotionnelles et motrices, confondues avec les états du corps qu'elles produisent,² et il y est pris bien plus qu'il ne les maîtrise. Sa posture est beaucoup plus proche à ce moment de celle du rêveur qui se sent faire partie du rêve qu'il produit lui-même que de celle d'un sujet regardant une image intérieure. Il est «dans» l'image, éprouvant des sensations, des émotions et des états du corps mêlés indissolublement à des représentations visuelles. Autrement dit, ce que le bébé découvre dans le moment où il hallucine l'état de bien-être que lui procure normalement la tétée, c'est la possibilité de se sentir contenu dans l'image autant que celle de contenir l'image à l'intérieur de lui.

C'est seulement dans un second temps que le bébé transforme ces premières représentations visuelles pour les placer sous son regard intérieur. Il acquiert alors la possibilité de reconnaître qu'il porte l'image de sa mère à l'intérieur de lui alors que celle-ci se trouve à ce moment absente de son champ visuel. Bref, il passe d'une image qui est un espace visuel, sensoriel et moteur à l'intérieur duquel il se trouve, à une représentation visuelle devant laquelle il se trouve. Et, à partir de cette première expérience, il tentera toujours de fabriquer des images matérielles qui lui permettent de revivre ce même moment fondateur. Se trouver à volonté «dedans» – elles créent alors l'illusion de le «contenir» avec d'autres personnes qui y apparaissent comme «réelles» – ou «devant», dans une distance critique par rapport à elles. Tous les dispositifs d'images – depuis la peinture jusqu'aux écrans à cristaux liquides en passant par le cinéma et la télévision – répondent à ces deux objectifs, et on peut imaginer que les prochains y obéiront encore: fabriquer des images qui créent une illusion de présence réelle de plus en plus intense, qui s'offrent comme des espaces à explorer dans lesquels on ait l'illusion de rencontrer d'autres humains et en même temps pouvoir prendre à volonté de la distance par rapport à elles en les transformant.

3. Surmonter les images en les transformant

Lorsque l'enfant grandit, certaines images – et notamment les images violentes – peuvent provoquer chez lui un stress émotionnel intense, sous la forme

d'émotions massivement désagréables comme l'angoisse, la peur, la colère ou le dégoût, même si l'enfant ne les reconnaît pas comme telles. Et, pour se protéger contre ces images, il continue d'utiliser ses capacités de les transformer. Pour cela, il utilise en pratique trois moyens complémentaires: les mots, les scénarios intérieurs et la symbolisation sur un mode émotionnel, sensoriel et moteur. Envisageons-les brièvement.

Tout d'abord, les images violentes stimulent la mise en sens avec des mots: les enfants qui ont vu des images violentes cherchent un interlocuteur alors que ceux qui ont vu des images ne contenant pas de scènes de violence s'en détournent.

Un second moyen utilisé par les enfants pour élaborer la charge émotionnelle des images violentes consiste dans les scénarios intérieurs qu'ils se construisent. De la même façon que les images violentes poussent plus souvent les enfants à parler que les images neutres, elles les poussent plus souvent à imaginer des représentations d'action (soit qu'ils s'imaginent eux-mêmes les accomplir, soit qu'ils imaginent les héros du film les accomplir). Ces petits scénarios intérieurs peuvent être racontés chez certains enfants, mais d'autres ont besoin de passer par la construction d'images matérielles (comme des dessins, des story-boards, la photographie ou le cinéma) pour y parvenir.

Enfin, un troisième moyen pour élaborer la charge émotionnelle des images violentes consiste dans les manifestations non verbales. Les enfants confrontés à des images violentes présentent des attitudes, des mimiques et des gestes beaucoup plus nombreux que ceux qui ont été confrontés à des images neutres. Ces manifestations sont cohérentes avec le discours verbal et ne présentent pas de différence, ni en intensité, ni en qualité, entre les enfants qui parlent plus volontiers et ceux qui parlent moins.

Pour ces deux raisons, on peut affirmer que ces attitudes, ces gestes et ces mimiques sont pour l'enfant, au même titre que le langage et les scénarios intérieurs, des façons pour lui d'organiser les émotions et les états du corps violents provoqués par les images. Ces manifestations ne s'opposent pas à une construction verbale du sens, mais la soutiennent et l'accompagnent. Il est donc essentiel, non seulement de ne pas les empêcher, mais aussi de les favoriser. L'ensemble de ces activités de transformation participe à un travail de mise à distance à la fois du contenu des images et des états émotionnels provoqués par elles.

Or, sur ce chemin, le fait que les images se présentent comme des constructions est quelque chose de

très important. Plus une image se présente comme une construction, et plus il est facile à l'enfant de mettre en route le travail des transformations intérieures qui lui permet de s'en donner ses propres représentations. Les images qui se donnent comme des représentations construites de la réalité encouragent les activités de *transformation* psychique des enfants. Au contraire, celles qui se présentent comme un pur reflet de celle-ci les dissuadent. Or, il y a deux domaines où les images se donnent pour «être la vérité vraie», sans fards ni artifices: la pornographie et les informations télévisées. Il ne faut donc pas s'étonner que ce soit les deux domaines par lesquels les enfants petits se disent le plus maltraités, puisque ce sont ceux où ils sont le plus dissuadés de se construire leur propre approche de ce qu'ils voient.

4. Quand les jeunes plébiscitent les livres qui leur rappellent le style de leurs images

Mais les enjeux nouveaux des images ne se réduisent pas aux moyens dont les jeunes disposent pour les apprivoiser et se les approprier. Ils consistent aussi dans les transformations qu'ils imposent aux rapports que les jeunes entretiennent avec la lecture.

Le plus important de ces phénomènes réside probablement dans la pratique du zapping, confirmé par la rapidité des jeux vidéo, et dans l'apparition, à l'intérieur des spectacles pour les jeunes, de plusieurs héros pouvant servir de support d'identification, voire d'identité. Ces bouleversements ne sont pas seulement technologiques. La technologie n'est plébiscitée qu'à la mesure de son pouvoir d'accompagner – en les amplifiant souvent, il est vrai – des phénomènes qui se jouent d'abord dans les registres sociaux et économiques. Bref, elles sont un miroir autant qu'un moteur. Or, aujourd'hui, la nouvelle génération est invitée à envisager, bien plus que la précédente, de changer un jour de métier, de région, de pays, de religion, voire de sexe! Et les jeunes cherchent donc volontiers aujourd'hui dans leurs spectacles des supports identificatoires multiples qui leur permettent de vivre par procuration des identités successives. Une preuve de ce phénomène se voit dans la transformation du paysage cinématographique. Dans les années 1950 à 1980, les films proposaient en général aux spectateurs mâles une figure identificatoire masculine forte – représentée par un acteur emblématique comme Humphrey Bogart – et aux femmes une figure féminine belle et sensible susceptible de rassembler tous leurs suffrages. Aujourd'hui, au contraire, les films à succès – réalisés d'ailleurs souvent par des auteurs influencés par le

monde des jeux vidéo – encouragent les spectateurs à «zapper» d'un héros à l'autre. C'est ce qu'on voit dans des spectacles comme *Matrix* ou *Le pacte des loups*. Or, ce nouveau rapport aux images se retrouve aussi dans le rapport aux textes. Si les enfants aiment aujourd'hui tellement les aventures de Harry Potter, c'est parce qu'ils y trouvent un style rapide qui leur évoque la glisse, le skate-board et le zapping des images.

Pourtant, malgré leurs ressemblances, le monde de l'écrit et celui des images gardent une différence essentielle que rien ne réduira jamais parce qu'elle est liée à la condition de leur réception. Lorsqu'on lit un livre, on intériorise d'abord les situations, et c'est seulement dans un second temps qu'on socialise ce qu'on a intériorisé en échangeant avec des interlocuteurs. Au contraire, face à une émission de télévision ou même à un film, on montre d'abord aux autres ce que l'on ressent, et ce sont nos réactions, combinées avec les réactions de nos interlocuteurs – et nos réactions à leurs réactions – qui favorisent le travail d'intériorisation éventuelle des modèles.

Mais, qu'on ait affaire à des textes ou à des images, l'essentiel est dans les deux cas de favoriser l'appropriation et la reformulation par l'enfant de ce qu'il a lu ou vu, imaginé et rêvé. Et on gagnera toujours de permettre aux enfants d'utiliser dans cette appropriation les trois grands moyens qui leur sont disponibles, même si c'est dans des proportions différentes pour chacun: le jeu de rôles qui engage la mise en forme corporelle et relationnelle des émotions, la fabrication d'images – allant du dessin à la réalisation d'un film en passant par les diverses technologies photographiques –, et bien entendu la parole.

- 1 Nous remercions l'IUFM d'Arras (France) de nous avoir donné l'autorisation de reproduire le texte de la conférence proposée par Serge Tisseron lors de la 8e Rencontre professionnelle du livre le 27 novembre 2003 au Centre IUFM à Arras consacrée au thème «Les adolescents et la lecture».
- 2 Les expériences de Jouvett montrent que le bébé qui a faim pleure et crie, puis s'apaise spontanément sous l'effet de l'hallucination de la satisfaction consécutive à la tétée.

Serge Tisseron, Psychiatre et psychanalyste, 11, Rue Titon, F-75011 Paris

Liz Sutter

Die Frau in der Metro

Sonntagabend in Luzern. Der Auftakt zu meiner Lesereise scheint zu misslingen. Vergeblich warte ich auf den Organisator, blättere lustlos und leicht beleidigt in einem Veranstaltungskalender. Da! «Marie-Christine Barrault liest Colette», Montagabend im Kino Capitol. Da muss ich hin! Colette begleitet mich seit meinem 15. Lebensjahr, und Marie-Christine Barrault, die Nichte des grossen Jean-Louis Barrault, ist nicht nur in Frankreich eine gefeierte Schauspielerin.

Ich verlaufe mich prompt. Ausser Atem erreiche ich das trostlose Kino aus den 60er-Jahren. Hier liest eine Frau, die schon mal für den Oscar nominiert worden ist?! Ein Grüppchen von höchstens dreissig Personen verteilt sich auf die ersten Stuhlreihen, auf der Bühne das übliche Stilleben aus Stuhl, Tischchen und Wasserflasche. Nur hat diese Bühne nicht einmal einen Aufgang, sodass der Star des Abends – immerhin fast sechzig Jahre alt – sich mit einem Klimmzug auf die Bretter hieven muss. Sie macht es mit überraschender Leichtigkeit, lachend, die blauen Augen blitzen.

Und dann liest sie. Zuerst zwei kurze Geschichten aus Colettes Theaterzeit. Danach eine längere Liebesgeschichte zwischen einem linkischen Mann und einer höchst eigenwilligen Frau. So hab ich Colette noch nie gehört, ich habe überhaupt noch nie Colette gehört. Der Text hat die Farben der französischen Provinz: Grau, Fliederfarben und zwischendurch ein bisschen Hellblau. Die Sprache ist wie ein gekonnt gearbeitetes solides Stoffband, in das die Ironie eingewebt ist wie ein Silberfaden, der unerwartet aufblitzt. Es gab und gibt wohl noch immer eine französische Art zu denken, zu fühlen und zu lieben. Während ich diese Lesung geniesse wie eine Mousse au chocolat amer, schäme ich mich für die Ignoranz, mit der Colette im deutschsprachigen Raum noch immer als eine Autorin von Backfischromanen abgetan wird.

Applaus. Fragerunde. Auf ihre eigenen Lesegewohnheiten angesprochen, holt Marie-Christine Barrault aus zu einem glühenden Plädoyer für das Lesen:

Sie verlasse niemals das Haus ohne ein Buch in der Tasche. Man könne nie wissen was passiert. Und dann erzählt sie die Geschichte von der Frau, die in der Pariser Metro eingeschlafen war und sich lange nach Mitternacht an einer Endstation wiederfand. Alle Wagentüren geschlossen, die Metroeingänge sowieso. Was tun? Zum Glück hatte die Frau ein Buch dabei, und so las sie, bis sich ihr Zug am frühen

Morgen wieder in Bewegung setzte. «Stellen Sie sich vor, sie hätte kein Buch gehabt!» Marie-Christine Barrault macht eine Pause, damit wir Zeit haben, uns diese Katastrophe bildlich vor Augen zu führen. Dann fährt sie mit grossem Ernst fort: «Bücher helfen, das Leben zu meistern und mit Schicksalsschlägen besser fertig zu werden. Aber wer meint, er könne mit fünfzig, wenn das Leben schwieriger und verlustreicher zu werden droht, mit Lesen anfangen, der täuscht sich. Diese heilsame Fähigkeit muss man sich als Kind aneignen, das Buch muss man sich ganz früh zum engsten und treuesten Begleiter machen.»

Eine passendere Einstimmung auf meine Lesungen in Schulklassen hätte ich wohl kaum finden können.

Liz Sutter, Gerechtigkeitsgasse 4, CH-8002 Zürich.
lizsutter@gmx.ch

Magnus Schlette

Wellen der Einbildung

Erfüllte Zeit – Eine Verteidigung der Schundliteratur gegen die bildungsbeflissenen Kanonleser¹

Allenthalben schallen die Warnrufe. Auch am Welttag des Lesens haben wir sie Ende April wieder vernommen. Das Buch sei das Opfer des digitalen Medienzeitalters. Und mit ihm sei auch der Leser bedroht. Es steht offenbar einiges auf dem Spiel. Denn das Bild des Lesers beinhaltet ebenso wie das des Denkers Eigenschaften und Tugenden, die für die abendländische Kultur fundamental sind: die Leidenschaft der Imagination, die Konzentration der Reflexion, den Willen zum Wissen. Eine Ikonologie des Nutzers digitaler Medien gibt es noch nicht. Die Verfechter der Lesekultur sehen in ihm jedenfalls eine unheilvolle Synthese aus couch potatoes und Buchhaltern. War es das, was wir von der Postmoderne erwarten durften? Ist ihr Heros der picklige Informatiker, aus dessen Thermohose ein Strauss USB-Kabel hängt?

Gegen die spätestens seit PISA amtlich bestätigte Gefährdung der Lesefähigkeit drängen die Wächter des Buches auf verstärkte Lektüre. Selbsternannte Buchweise formulieren auflagenstark jedes Jahr einen neuen Kanon für die Schule und hektisch wird ausgerechnet, wieviel die müden Sprösslinge intus haben müssen, bis sie wenigstens ein Hauptsatz-Nebensatz-Gefüge ohne Stolpern über die Lippen bringen und einen fehlerfreien Lebenslauf für ihre Bewerbungen zusammenschreiben können. Und die Träne trübt das Auge der Altvorderen, die sich an die traumgleiche Zeit ihrer Jugend erinnern. Damals soufflierte der April den Oberprimanern mutmass-

lich noch Zeilen wie «Vom Eise befreit sind Strom und Bäche/ Durch des Frühlings holden, belebenden Blick».

Warum eigentlich, fragt sich indessen der arglose Beobachter des neu erwachten Leseanspornes in unseren Landen, soll die Jugend denn überhaupt lesen, und noch dazu mehr? Informationen, auch literaturgeschichtliche, wird man über kurz oder lang anders speichern können als auf dem umständlichen Weg der Lektüre von Texten. Ein Lob den dtv-Atlanten und den pädagogisch empfohlenen Computerspielen. Selbst dem guten Luther kann man mittlerweile schon auf der Bildschirmoberfläche durch sein Kloster folgen oder ihn interaktiv durch dessen Räume führen, während hier und da ein paar wissenswerte Slogans aus seinen Predigten und Schriften aufpoppen. Das reicht zur Not auch in der Abiturprüfung. Wissen kann in der piktorialen Kultur des Medienzeitalters ebenso vermittelt und tradiert werden wie in der Lesekultur. Wer seine Hausarbeiten an der Universität bildungsbürgerlich aufpeppen will, wählt eine der einschlägigen Suchmaschinen. Sie liefert die Rundumversorgung mit tiefschürfenden Zitaten. Interpunktion und Grammatik korrigiert das Rechtschreibprogramm. Warum soll man in Zukunft nicht sogar Schreibstile programmieren und abrufen können? Wähle «New Times Roman» und «Thomas Mann».

Allerdings könnte es ja sein, dass es gute Gründe gibt, lesen zu wollen. Nach wie vor. Diejenigen, die ihre Kinder jetzt in die Stadtbibliotheken schubsen, sollten wissen, dass auch sie zum Lesen nur gekommen sind, weil sie es als eine lustvolle Tätigkeit erfahren konnten. Aber vielleicht haben die stets gut Informierten diesen geradezu anrühlich zwecklosen Zeitvertreib, der auf nichts aus ist als das Glück des Augenblicks, längst vergessen oder durch bildungspolitische und kulturkritische Erwägungen verdrängt. Vielleicht haben sie verdrängt, dass wir gerne nur dann lesen, wenn die Lektüre für uns hier und jetzt etwas abwirft, statt uns bloss mit dem etwas dürren Versprechen künftiger Wissensanwendung zu verträsten. Bücher erwecken den Furor der Leidenschaften auf eine Art, welche die neuen Medien nicht ersetzen können. Ihr Faszinosum beruht nämlich auf der Spannung zwischen der Sprache und den inneren Bildern, die sie in uns hervorruft.

Vorstellungen dessen, was wir gelesen haben, lassen sich nur schwer wieder in Sprache rückübersetzen. Verstehen ist das eine – zur Lesefähigkeit zählt auch die Kraft der Imagination. Die Qualität von Büchern besteht im Mass der Intensität und Unvorhersehbarkeit der inneren Bilder, welche die Sprache

in uns evoziert und die wir nie letztgültig auf den Begriff bringen können. Sind die neuen Medien Bildmedien, dann ist das alte des Buches also neuer als manche denken. Bildverliebten Mediennutzern dürfte das Buch weniger verschlossen sein, als die Oberstudienräte denken.

Zu den Texten, die unsere Lust am ewigen Widerspruch zwischen Bild und Wort erwecken, zählt im übrigen auch die fiktionale Gebrauchsliteratur. Ich meine die Heftchen, die der Nachwuchs an den Kiosken erwirbt und ebenso flink durchblättert wie er im Vorschulalter die Süßigkeiten von demselben Kiosk mit heissen Händchen ausgewickelt hat. Die Kinder wollen seifigen Erdbeergeschmack, Mambo liefert ihn; sie wollen vor Spannung kribbeln, und John Sinclair, der Geisterjäger sorgt für genau den *thrill*, für den sie ihr Taschengeld investieren. Freunden der Lesekultur sind Mambo und John Sinclair ein Greuel. Warum eigentlich? Von Geisterjägern bekommt man keine Karies. Und die Lektüre schundiger Kinderlesestoffe offenbart keinesfalls das Schreckensbild eines bloss instrumentellen Verhältnisses zu Texten. Instrumentell ist das gehorsame Repetitorium dessen, was wir unseren Oberstudienräten zufolge wissen sollten, nicht aber der Konsum von Groschenheftchen. Wenn wir in einer grundsätzlichen Bestimmung von Kultur als der Summe aller Praktiken übereinstimmen können, die für uns ein Zweck in sich selbst sind, dann sind die Kleinen, die auf Spannung, Grauen, Schrecken hoffen, gewiss kultivierter als ihre Eltern, die verbissen Herrn Schwanitz hinterher lesen, wohlmöglich gar, um ihre Lesefähigkeit zu verbessern.

Was wir in den hässlichen Heftlein nicht mehr finden, und deshalb in der sogenannten schönen Literatur suchen, erfüllt diesen seltsamen kleinen Wesen, die wir in diese Welt gesetzt haben, ihr Groschen-Held, mit dem sie zu ungestörter Lektüre in den Park gewandert sind: die Erwartung, dass etwas Unerwartetes mit ihnen geschieht, dass sie zuerst hassen, dann lieben, dass sie den Sinn der Handlung zu verstehen glauben und ihre Vermutungen doch wieder revidieren müssen, enttäuscht sind, wo sie gerade noch hofften, lachen, nachdem sie ein Tal der Traurigkeit durchmessen haben. Den Gemütsbewegungen, auf denen das Schiffchen der Einbildungskraft Bild für Bild weitergetragen wird, gebietet nur der letzte Satz des Kapitels Einhalt, und dann werden sie plötzlich trockenen Mundes der Situation gewahr: der schnatternden Enten, des fließenden Flüssleins, des Winds in den Weiden. Eben das ist Glück.

Situationen wie diese bleiben noch lange aufbewahrt in den Büchern oder Heftchen, aus deren Lek-

türe sie so langsam und unmerklich wie Gebirge erwachsen. Die meisten ihrer Leser verbinden später, noch viel später, mit jedem von ihnen die Geschichte der Umstände, unter denen sie – mit grosszügigem Vorschuss an Vertrauen auf das Kommende – erworben wurden. Sie verbinden damit die Geschichte der Menschen, die sie – die Leser – damals waren, als sie so lasen. Die Erinnerung stützt sich dabei auf die Selbstpräsenz, die wir in diesem sich selbst genügenden Lesen erfahren haben. Wenn wir ein vor langer Zeit gelesenes Buch, das auf dem Dachboden überlebt hat, zufällig wieder vornehmen, geht es uns häufig wie mit einer alten Photographie, aus der uns ein fremdes und doch zugleich vertrautes Paar Augen entgegenblickt. Daher das seltsame Zaudern, mit dem die der Kindheit Entwachsenen später die Bücherregale ihrer Jugendzimmer entrümpeln und von so manchem Heftchen sich niemals trennen, auf dessen Folgenummern in den Händen ihrer Kinder sie zwei Dekaden später verächtlich und sorgenvoll herabsehen. Der alte Kram wird aber nicht weggeworfen, wie man angesichts dieser pädagogischen Umsicht vermuten sollte, sondern nach Durchsicht wieder fürsorglich verstaut. Es gälte andernfalls nämlich, auch von den kostbaren Situationen des Lesens unwiderruflich Abschied zu nehmen, die wie getrocknete Blumen zwischen den Seiten aufbewahrt sind und zu den Dingen gehören, die sie um ihrer selbst willen getan haben.

Proust erinnert sich zweifellos treffend und mit deutlicher Melancholie in den ersten Zeilen der Tage des Lesens: «Es gibt vielleicht keine Tage unserer Kindheit, die wir so voll erlebt haben wie jene, die wir glaubten verstreichen zu lassen, ohne sie zu erleben, jene nämlich, die wir mit einem Lieblingsbuch verbracht haben.» Und er betont, dass der Gehalt des Buches dabei kaum eine Rolle gespielt hat. Das Ergebnis aber, das man nur mit einem theolegoumenon richtig erfasst: die erfüllte Zeit des Lesens, ist der Nährstoff jener Lektüre, welche die Bildungsbeflissenen sich selbst auferlegen und ihren Zöglingen nun hektisch aufzwingen, anstatt ihnen die Freiheit zu bewahren, das Lesen, das am Ende gewiss nicht bei den Basteitexten stehen bleiben soll, *at their own pace* zu erlernen. Ob sie den Schund hinter sich lassen und irgendwann bei Melville landen, ist eine Frage des Ansinnens – aber nicht von Lesestoffen, sondern von Situationen, von Tagen des Lesens. Doch es gibt überhaupt nur eine überzeugende Art des Ansinnens, die das Kostbare, um das es geht, nicht schon im Augenblick der Rede verrät, nämlich die, die nicht viel Aufhebens macht: die unwillkürliche Art einer Lebensform, in der praktisch vollzogen

wird, wozu andere lautstark auffordern: «Lies doch mal ein Buch!»

- 1 Aus: «Freitag», vom 7. Mai 2004, abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Autors
Magnus Schlette. SchlettKiss@t-online.de

Berichte

Rapports

Elisabeth Stuck

Literatur fürs Ohr

Förderung des Hörens: Hörverstehen und Hörästhetik

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelt sich in verschiedenen Disziplinen eine beachtliche Hörforschung, die auch auf didaktische Anwendungen erprobt und überprüft wurde. So fanden zum Beispiel die Ergebnisse des bekannten französischen Hörforschers Alfred Tomatis ihren Niederschlag in Unterrichtsprojekten, die eine Förderung des Hörens anstrebten. Schriften wie «Hören als Pforte zum Schulerfolg» signalisieren die hohen pädagogischen Erwartungen, die mit einer Förderung des Hörens verbunden wurden. Aus Projekten, wie dem grossen Schulversuch zum Erweiterten Musikunterricht, der von Forschenden der Universität Freiburg im Rahmen einer Nationalfondsstudie wissenschaftlich begleitet wurde, sind nun genauere Ergebnisse zur effektiv messbaren Wirkung einer in der Schule geförderten Hörkultur bekannt. Als ein messbares Ergebnis konnte die Verbesserung des Klimas festgehalten werden; für andere Hypothesen wie, der Erweiterte Musikunterricht stehe in einem direkten kausalen Zusammenhang mit einer allgemeinen Leistungssteigerung in den verschiedenen Schulfächern, ergab sich hingegen keine empirische Bestätigung.¹

Didaktische Überlegungen zum Hören im Sprachunterricht beziehen sich vorwiegend auf das Hörverstehen; die Reflexion der ästhetischen Faktoren, die über das Verstehen der semantischen Ebene des Gehörten hinausgehen, haben bis anhin weniger Aufmerksamkeit erhalten.

In der Didaktik der Fremdsprachen schenkte man dem Hörverstehen schon früh Beachtung. Mittlerweile ist das Hörverstehen ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, was sich auch in der Konzeption von Lehrmitteln und in den Kriterien zur Leistungsmessung niederschlägt.

In kompetenzorientierten Lehrplänen gehört das Hören mittlerweile zu den Grundelementen des muttersprachlichen Unterrichts. Zur sprachlichen Ausbildung im Fach Deutsch zählt heutzutage auch die Förderung des Hörverstehens. Ablesen lässt sich diese Entwicklung an entsprechenden Lehrmitteln. So

ist zum Beispiel im 2003 erschienenen interkantonalen Lehrmittel *Sprachwelt Deutsch* (für Sekundarstufe I) die Arbeit am Hörverstehen integrierter Bestandteil, und der Materialien-Band zu *Sprachwelt Deutsch* enthält auch Audio-Dokumente mit dazu ausgearbeiteten Arbeitsvorschlägen. Ich betone diese materiale Frage besonders, weil sich gerade für den Bereich «Hören» diese Frage für einen praktikablen Unterricht verschärft stellt: Die schwierige Greifbarkeit der Tondokumente macht nicht nur für Forschende die Arbeit sehr kompliziert, sondern ist auch für Lehrende eine besondere Herausforderung. Die zur Zeit rasant fortschreitende Entwicklung des Hörbuchmarktes entschärft diese Problematik etwas; fachdidaktische Konzepte für den Umgang mit dieser neuerdings besser greifbaren Literatur zum Hören sind indes im deutschen Sprachraum nach wie vor eine Mangelware.

Im englischen Sprachraum gibt es bei den Lehrmitteln eine Entwicklung, die Literatur als hörbaren Gegenstand aufgreift. Im Jahr 2000 erschien in New York ein Lehrmittel mit dem Titel *Poetry to my Ear. An Interactive Guide to the Art and Craft of Poetry*. Dieses als CD-ROM vorgelegte Lehrmittel basiert auf der Wichtigkeit der auditiven Wahrnehmung. Gedichte sollen gemäss den beiden Autoren von *Poetry to my Ear* sowohl gelesen als auch gehört werden. Die CD-ROM enthält auch Module, die eine ästhetische Erfahrung von Gedichten über das Schreiben von Gedichten vorsehen. Für den deutschsprachigen Raum ist ein Literatur-Lehrmittel, das die akustische Präsentationsform in ein didaktisches Konzept einbindet, bislang ein Desiderat.

Für eine Hörkultur im Deutschunterricht

In den 1990er Jahren nehmen die Postulate für eine Förderung der Hörkultur im Deutschunterricht zu. Eine Vorreiterrolle übernimmt hier Jutta Wermke,² die sich in mehreren grundlegenden Beiträgen mit Fragen der Hörästhetik in der Schule auseinandersetzt. Jutta Wermkes Vorschläge für eine Kunst des Hörens sind weit gefasst. Ein Schwerpunkt besteht in der Beachtung der auditiven Umweltwahrnehmung. Aus solchen weit gefassten Konzepten einer Hörkultur stammen auch Unterrichtsprojekte wie Hörspaziergänge, Hör-Memories mit O-Tönen, die Grün-

dung von Hörclubs für Kinder und verschiedene andere Initiativen an Schulen wie zum Beispiel das in Bayern laufende Projekt «ganzohrsein», das eine Förderung der Hörkultur in Klassen von der Grundschule bis ins Gymnasium erprobt und wissenschaftlich auswertet.

In Abgrenzung von Wermkes weitem Begriff der Hörästhetik, betrachte ich hier die Hörästhetik auf die Literatur bezogen.

Für eine Hörkultur im Literaturunterricht auch auf der Oberstufe

Im Folgenden werden exemplarisch drei didaktische Anwendungsfelder aufgezeigt, die für eine Differenzierung der auditiven literarischen Erfahrung geeignet sind und in denen man auch auf Sekundarstufe I und II bestens arbeiten kann.

1. Anwendungsfeld: Vergleich von Vertonungen und Rezitationen

Als ein Verfahren im Umgang mit Rezitationen/Vertonungen im Unterricht ist der Vergleich von verschiedenen Fassungen desselben Textes vorzuschlagen. Diesem Verfahren der vergleichenden Analyse kommt die Entwicklung des Hörbuchmarktes der letzten Jahre entgegen: Von einzelnen lyrischen Texten sind mittlerweile mehrere Interpretationen/zum Teil Vertonungen auf Tonträger erhältlich.

Als ein Beispiel, an dem eine solche vergleichende Analyse angesetzt werden könnte, kann man die Vertonungen des in letzter Zeit sehr populär gewordenen Rilke-Projekts³ mit einer traditionellen Rezitation⁴ vergleichen. Das Rilke-Projekt ist von den Komponisten Angelica Fleer und Richard Schönherz initiiert und produziert worden. Die im Bereich U-Musik angelegte Vertonung und die Produktion mit bekannten Schauspielern und Sängern aus verschiedensten Sparten wie z.B. dem Soulsänger Xavier Naidoo oder der Opernsängerin Vesselina Kasarova trugen dazu bei, dass sich die CDs des Rilke-Projekts als marktförmig erwiesen und sehr hohe Verkaufszahlen erreichten. So gelangten die ersten beiden CDs nicht nur in die Hörbuch-Charts, sondern auch in die gewöhnlichen Song-Charts. Im März 2004 wurden 250'000 verkaufte Exemplare gefeiert. Greift man aus dem Rilke-Projekt die Vertonung von bekannten «Schulklassikern» wie «Herbsttag» oder «Der Panther» heraus und vergleicht diese mit einer unvertonten Fassung eines bekannten Rezitators, werden für die Hörenden deutliche Unterschiede auditiv erfahrbar. Solche Auseinandersetzungen mit verschiedenen Fassungen desselben Gedichts können im Unterricht akustische Elemente wie die Satzmelodie oder den Rhythmus, prosodische und semiotische Elemente

deutlicher erfahrbar machen. Bei zunehmender Hör-Erfahrung können die für den Unterricht ausgewählten Beispiel-Reihen feinere Unterschiede aufweisen.

Dieser Vergleich kann auch in umgekehrter Richtung laufen, indem als Ausgangspunkt ein lyrisches Gedicht gewählt wird, das in der vertonten Fassung bekannt geworden ist.

Für eine solche vergleichende Betrachtung vom Lied aus bieten sich Beispiele aus einem Programm des bekannten Rezitators Lutz Görner an: In diesem Programm mit dem Titel «Gesprochene Lieder»⁵ rezitiert Görner lyrische Gedichte, die als Lieder geläufig sind. Die Melodie wird zum Teil instrumental integriert; einige ganz bekannte Lieder kommen ohne Musik daher, wie zum Beispiel Matthias Claudius' «Abendlied». Gerade an solchen bekannten Beispielen, die die meisten Lernenden «im Ohr» haben, lässt sich ästhetisch erfahren, dass Intonation, Akzente, Pausen und Rhythmisierung ein wesentlicher Bestandteil von Literatur zum Hören sind. Für die Sprachverhältnisse in der Schweiz interessant sind auch Beispiele, in denen nicht professionelle Rezitatoren auftreten und mit der Rezitation ihrer Lieblingsgedichte aufgenommen wurden: So kann man sich zum Beispiel auch stark mundartlich gefärbte Rezitationen ab im Handel erhältlichen Tonträger anhören: Auf einer CD, in der ZDF-Sprecher ihre Lieblingsgedichte vortragen, ist zum Beispiel Franz Beckenbauer zu hören, der ein Hesse-Gedicht mit stark bayerisch gefärbter Sprechweise vorträgt.

Für Schülerinnen und Schüler in der deutschsprachigen Schweiz können solche Tonbeispiele unter anderem darauf hinweisen, dass Gedicht-Rezitationen auch mit einer gepflegten helvetisch gefärbten Sprechweise ihren Wert haben, d.h. dass bei Rezitationen in der deutschsprachigen Schweiz nicht unbedingt eine Bühnendeutsch klingende Fassung anvisiert werden muss.

Die bisherigen Ausführungen zu Rezitationen/Vertonungen bezogen sich vorwiegend auf die Analyse; aber wenn man von Rezitationen/Vertonungen im Literaturunterricht spricht, steht meist die produktive Ebene im Vordergrund. Für den produktiven Umgang mit Literatur gilt es eine neuere technische Errungenschaft zu erwähnen, die heutzutage in vielen Medienzentren zur Verfügung steht: Es gibt mittlerweile Audio-Software, die ein Mischen von verschiedenen Tonspuren per Mausklick möglich macht. So ist es zum Beispiel von der technischen Durchführbarkeit her sehr gut möglich, dass Schülerinnen und Schüler ihre Rezitationen mit Musik und Geräuschen auf verschiedenen Tonspuren unterle-

gen. Gemäss Archiv des Tonstudios im Medienzentrum der Berner Schulwarte waren die jüngsten Schüler, die ihre mit Musik vertonten Gedichtrezitationen auf CD aufgenommen haben, im Kindergartenalter. Kein Kinderspiel indes, sondern eine anspruchsvolle Herausforderung ist bei solchen Produktionen das prosodische Konzept des literarischen Texts und der funktionale Einsatz von Vertonungen.

2. Anwendungsfeld: Hörspiel

Für den Umgang mit Hörspielen im Unterricht wurde in mehreren Anläufen geworben: So etwa präsentiert Werner Klose schon im Jahr 1958 didaktische Vorschläge für die Behandlung des Hörspiels im Unterricht.⁶ Trotz zahlreichen Postulaten für eine Integration von Hörspielen in den Deutschunterricht setzt sich die Gattung nicht breit durch; beim Neuen Hörspiel und bei experimentellen Beispielen aus der akustischen Kunst ist diese Marginalisierung noch deutlicher als beim traditionellen Hörspiel. So monieren zu Beginn der 1990er Jahre Literaturdidaktiker wie Gerhard Haas nach wie vor eine Vernachlässigung der Gattung durch die Schule.⁷ Diese spärliche Behandlung des Hörspiels im Unterricht scheint sich auch in den 1990er Jahren fortzusetzen. Eine Umfrage, die ich im Rahmen der Erhebung von Vorkenntnissen der Studierenden in zwei Hörspielseminarien 2002 und 2003 durchgeführt habe, belegt die marginale Stellung des Hörspiels im Deutschunterricht: Von 43 Befragten erinnern sich 13 an die Behandlung von Hörspielen während ihrer Schulzeit.

Umfrage zur Hörspiel-Erfahrung im Unterricht

Erinnerung an Hörspiele im Unterricht	
Nein	30
Ja	13

Genannte Autoren, deren Hörspiele Unterrichtsgegenstand waren:

Friedrich Dürrenmatt (2x)
 Franz Hohler (2x)
 Erich Kästner
 Günter Eich
 Wolfgang Borchert
 Peter Bichsel
 Rudolf Stalder
 Roger Graf

Interessant an diesem Befund ist die Tatsache, dass einerseits ein Schwerpunkt bei den Klassikern des traditionellen literarischen Hörspiels vorliegt – die Befragten haben im Unterricht Günter Eich, Wolf-

gang Borchert und Friedrich Dürrenmatt als Hörspiel-Autoren kennengelernt. Andererseits geht aus dieser Autorenliste hervor, dass mehrere Schweizer Autoren, auch Vertreter, die vor allem Mundart-Hörspiele verfasst haben wie Rudolf Stalder, genannt werden. Mit der Nennung von Roger Graf, dessen Krimiserie «Die haarsträubenden Fälle des Philip Maloney» zwischen 1989 und 2003 in 262 Folgen von Radio drs3 gesendet wurde und in grösseren Teilen auch in Hörbuch-Fassung erhältlich ist, haben wir ein Anzeichen dafür, dass auch das sehr populäre Genre des Krimihörspiels zuweilen Eingang in den Unterricht findet.

Die insgesamt spärliche Behandlung von Hörspielen im Unterricht hängt vermutlich damit zusammen, dass unter Hörspiel in erster Linie das literarische Hörspiel der Nachkriegszeit verstanden wird und dass mediensoziologisch gesprochen von einer elitären Distributions- und Rezeptionskultur ausgegangen wird, die das literarische Hörspiel in zeitlich marginalen Sendegefässen mit einem kleinen Hörerkreis von besonders Interessierten situiert.

Wenn man jedoch den Stellenwert ansieht, den das Hörspiel in der heutigen Öffentlichkeit innehat, gilt es einige markante Veränderungen festzuhalten: Es gibt zunehmend Veranstaltungen, die dem Hörspiel mehr Publikum verschaffen. Zu nennen sind nur einige wenige Beispiele, die diese Entwicklung illustrieren: Es werden sogenannte Hörbars eingerichtet, in denen Hörspiele zu hören sind; in Hamburg gibt es heute mindestens zwei solche Hörbars. Eine dieser Hamburger Bars zeigt eine interessante Entwicklung der Mediennutzung auf: Sie hat sich auf die Kinderkrimi-Serie «Die drei Fragezeichen» spezialisiert und wird vor allem von einem Publikum Mitte 20 frequentiert. Dies deckt sich mit den Befunden einer neueren Studie zur Mediennutzung von Horst Heidtmann, der bei der Altersgruppe der 20- bis 30-Jährigen einen nostalgischen Kult der Krimi-Hörspiele der Kindheit festhält,⁸ welcher sich in der Gründung von Fan-Clubs und einschlägigen Internetforen sowie im Erfolg einer kürzlich durchgeführten Tournee der mittlerweile 40-jährigen Sprecher der Krimi-Hörspiel-Serie «Die drei Fragezeichen» niederschlägt.

Die zunehmende öffentliche Beachtung des Hörspiels zeigt sich auch darin, dass mehrtägige Hörspiel-Festivals veranstaltet werden wie zum Beispiel das letztes Jahr in Leipzig durchgeführte Open-Ohr-Festival.

Hinzu kommt die Renaissance von öffentlichen Hörspiel-Uraufführungen vor Publikum. Es werden neuerdings auch grosse Projekte in Angriff genom-

men wie zum Beispiel das mit 250 Schauspielern inszenierte Mammut-Hörspiel-Projekt mit dem Titel «Otherland». Hier produzierte der Hessische Rundfunk – ausgehend von der Fantasy-Trilogie des Autors Tad Williams – eine 24-stündige Hörspiel-Adaptation, welche anlässlich der Frankfurter Buchmesse 2004 uraufgeführt wurde. Als Novum ist geplant, dass dieses Hörspiel nicht nur über den traditionellen Sendeplatz für Hörspiele, sondern auch über die Jugendwelle gesendet werden soll.

Zieht man diese Veränderung der privaten Hörgewohnheiten in Betracht, wo sich ein Popularisierungsschub im Bereich Hörspiel abzeichnet, lässt sich eine sehr hohe Bereitschaft vermuten, sich auf das Abenteuer «Hören» via Hörspiel im Literaturunterricht einzulassen. Was im Teil Rezitationen/Vertonungen zur produktiven Ebene erwähnt wurde, lässt sich auch auf den Bereich «Hörspiel» übertragen. Mit der erwähnten Audio-Software, die in den Tonstudios der Medienzentren zur Verfügung steht, ist es technisch leicht möglich, mit Schülerinnen und Schülern ein Hörspiel zu produzieren. Anspruchsvoll bleibt auch hier die Konzeption und die funktionale Nutzung der verschiedenen zur Verfügung stehenden akustischen Zeichensysteme.

3. Anwendungsfeld: Vorlesen

Waren die beiden vorigen Anwendungsfelder auch abhängig von technischen Möglichkeiten, steht mit dem Vorlesen ein Gebiet zur Diskussion, das ohne technische Distributionsapparate zum Einsatz kommen kann. Mit dem Begriff Vorlesen assoziieren vermutlich viele das Lesen in der Kindheit in familialen Konstellationen oder allenfalls noch Vorlese-Stunden im Kindergarten und in der Grundschule. Dass das Vorlesen auch auf Sekundarstufe I und II ein wichtiger Bestandteil der Lesekultur an einer Schule sein kann, ist dagegen vermutlich vielen ein fremdes Konzept.⁹ Eine breitere Öffentlichkeit wurde auf eine lebendige Vorlesepraxis auch auf Oberstufe aufmerksam durch Daniel Pennacs Schrift *Wie ein Roman*, worin der Autor schildert, wie er durch das Vorlesen lesemüde Gymnasiasten zum Lesen animieren konnte. Pennac hebt den Aspekt des Geschenks besonders hervor und postuliert ein Vorlesen ohne jegliche Erwartung einer Gegenleistung. Mit dem Vorlesen von literarischen Texten auch auf der Oberstufe übernimmt die Schule nicht die Aufgabe, nachträglich eine familiale Vorlesesituation zu simulieren. Eine solche schulische Vorlesepraxis fördert vielmehr einen Rezeptionshabitus, der darin besteht, dass Literatur nicht nur eine Kunst zum Lesen, sondern auch eine Kunst zum Hören ist, zum indivi-

duellen Hören und zum Hören innerhalb eines größeren Auditoriums.

Emphatische Plädoyers für eine Schule des Hörens reichen nicht aus, um eine wirkungsvolle Förderung der auditiven ästhetischen Erfahrung im Literaturunterricht zu realisieren. Auch eine extensive Exposition, indem Lernende häufiger Literatur als «Geschenk» zu hören bekommen, reicht nicht aus. Damit sei nichts gesagt gegen Unterrichtsmomente, in denen Literatur tatsächlich rein zum Hörvergnügen in den Unterricht einfließt. Solche Momente sind unverzichtbar in einem Literaturunterricht, der auch auf den ästhetischen Genuss ausgerichtet ist.

Für eine Differenzierung des Hörens von Literatur braucht es aber noch mehr:

Lernende und Lehrende benötigen eine Sprache, sie brauchen Begriffe, mit denen sie über das Gehörte kommunizieren können. Hier kann die Fachdidaktik anknüpfen an die in den letzten Jahren intensiv betriebene linguistische und literaturwissenschaftliche Forschung zur Prosodie, zum Rhythmus und zur Semiotik von Hörtexten.¹⁰

Notwendig sind auch Kenntnisse zur Entwicklung des Angebots an Literatur zum Hören und zur auditiven Sozialisation der Lernenden und Lehrenden.

Nicht zu unterschätzen ist der Nutzen von praxisorientierten Grundlagen für Lehrende wie zum Beispiel eine Einführung in die Sprecherziehung in der Lehrerbildung.

Es braucht ein Angebot von Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien, die Vorschläge für den Umgang mit literarischen Tondokumenten enthalten und für die entsprechende Stufe geeignete Hörtexte gut greifbar machen.¹¹

Bei allem Engagement für eine Förderung der Hörästhetik im Literaturunterricht braucht es freilich auch eine Distanz zum untersuchten Gegenstand. Eine humorvolle Distanz zum literarischen Hören finden wir in einer Geschichte von Franz Hohler. Die Grotteske mit dem Titel «Der Liederhörer», verkehrt auf amüsante Weise die Rolle des Hörers in eine Performance des literarischen Hörens:

« ... In welcher Stadt auch immer die Plakate «Uli Linnenbrink hört Lieder» hingen, die Liedermacher rissen sich die Karten aus den Händen. Linnenbrinks erste Platte, auf der er nur leise atmete und gelegentlich Beifall klatschte oder «Das war sehr schön» sagte, wurde ein voller Erfolg, der jede Liedermacherplatte in den Schatten stellte. [...]»

Natürlich fand er viele Nachahmer, die auch zu ihm in Kurse kamen, aber seltsamerweise minderte das den Ruhm und den Erfolg Linnenbrinks keineswegs. Darauf angesprochen, pflegte Uli nur mit dem

Kopf zu nicken und zu sagen: «Tja, es ist schon so, Liedermachen ist keine Kunst, aber Liederhören kann nicht jeder.»»

- 1 Spychiger, Maria: Hören und Zuhören im Erweiterten Musikunterricht. In: Huber, Ludowika/Odersky, Eva (Hgg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig 2000, 149–165.
Kahlert, Joachim: Hören, Denken, Sprechen. Die Rolle der Akustik in der Schule. In: Kahlert, Joachim/ Schröder, Michael/Schwanebeck, Axel (Hgg.): Hören. Ein Abenteuer. München 2001, 55–75.
- 2 Z.B. Wermke, Jutta: Hören – Horchen – Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Beachtung der Umweltwahrnehmung. In: Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Hg. v. Kaspar H. Spinner. Frankfurt am Main; Berlin; Bern [etc.] 1995. (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; 20). Wermke, Jutta: Hör-Ästhetik. Frankfurt am Main 1998.
- 3 Schönherz & Fleer: Rilke-Projekt. [CD BMG 2003f.]
- 4 Z.B. Rilke; Wenn die Uhren so nah... 40 Gedichte gesprochen von Rainer Unglaub [CD Verlag für Hörbuchproduktionen Beltershausen o.J.]
- 5 Görner, Lutz: Gesprochene Lieder. Eichendorff, Goethe, Heine, Schubert, Schumann. [CD NAXOS 2003]
- 6 Klose, Werner: Das Hörspiel im Unterricht. Hamburg 1958.
- 7 Haas, Gerhard: Das Hörspiel – die vergessene Gattung? In: Praxis Deutsch (1991) H. 109, 13–19.
- 8 Heidtmann, Horst: Krimi-Hörspiele sind Kult. Eine Marktübersicht. 2002. http://www.ifak-kindermedien.de/pdf/Krimi_kult.pdf.
- 9 Vgl. Blesi, Pankraz: «Lies vor!» – eine doppelbödige Anweisung. Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen». In: Bulletin Leseforum Schweiz 12 (2003), 33–39.
- 10 Z.B. Schmedes, Götz: Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens. Münster 2002.
- 11 Für das Hörspiel auf Sekundarstufe I z.B. Kretschmer, Horst (Hg.): Allein, verlassen, verloren. 3 Kurzhörspiele zum Thema 'Angst' von Richard Hughes, Marie Lusie Kaschnitz und Gerhard Rühm. [Mit Cassette]. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig 1986.

PD Dr. Elisabeth Stuck, Universität Freiburg, Departement für Germanistik, Ave. de l'Europe 20, CH-1700 Freiburg. elizabeth.stuck@unifr.ch

Sylvie Neeman

Un bel éloge de la lecture aux 13es Journées d'AROLE

Les 14 et 15 novembre 2003, La Chaux-de-Fonds s'est transformée en «capitale du livre pour la jeunesse». La cité neuchâteloise accueillait en effet les 13es Journées d'AROLE, ainsi qu'Abraxas, le festival du livre pour l'enfance et la jeunesse; Arole y fêtait son vingtième anniversaire, et les Bibliothèques des Jeunes de La Chaux-de-Fonds, elles, soufflaient... cinquante bougies!

Beaucoup d'événements, beaucoup de rencontres et des interventions d'une richesse et d'une qualité rares ont ponctué ces festivités. Comme Josiane Cettlin, l'organisatrice principale des Journées d'AROLE, le soulignait dans son introduction, il semble aujourd'hui plus que jamais important de rappeler que la lecture peut être un acte heureux, un acte de liberté, que nous sommes faits de nos lectures, que nous nous construisons au travers d'elles, et que c'est de la communion du lecteur et de l'écrivain que naît l'œuvre...

Pinocchio, lecteur de propagande

Alberto Manguel inaugura le cycle des conférences; en choisissant de présenter «Comment Pinocchio apprend à lire»; ce grand romancier et essayiste, auteur de nombreux ouvrages autour de la lecture, avait d'emblée acquis l'intérêt de son public; il montra qu'à ses yeux, la saga du pantin est celle de l'éducation d'un citoyen qui entre dans la société humaine et veut découvrir qui il est vraiment. Or Pinocchio n'y parvient jamais tout à fait. Il devient un petit garçon ayant appris à lire, il ne devient pas un lecteur.

L'école, dans l'histoire de Collodi, c'est le lieu où l'on rembourse à la société ce que l'on reçoit d'elle; mais l'instruction exige des sacrifices: Geppetto doit vendre son veston pour acheter un abécédaire. Quant à Pinocchio, il n'est certes pas insensible à la culture; n'affirme-t-il pas que s'il était riche, il se souhaiterait un palais avec une bibliothèque, mais une bibliothèque... pleine de fruits confits et de panetone! Dans une société où les besoins des êtres humains ne sont pas satisfaits, les livres ne peuvent faire office de nourriture.

Pinocchio apprend donc l'alphabet, puis il apprend à déchiffrer superficiellement un texte, mais il ne dépasse pas ce stade-là. Alberto Manguel note que «l'école l'a préparé à lire de la propagande, rien de plus.» Il apparaît ainsi que, paradoxalement, une société porte en son sein même le pouvoir de sa subversion: elle doit apprendre à ses concitoyens la

maîtrise des codes, or c'est précisément cette connaissance des codes qui donne au citoyen la possibilité de remettre en question la société... Alberto Manguel termine sa conférence en affirmant que toute vraie lecture est citoyenne – et donc porte ouverte à la subversion. Et si, demande-t-il alors, en tant que société nous ne voulions pas de citoyens pensant, c'est à dire lisant, écrivant, réfléchissant?

Le visage maternel, premier livre du bébé

Ce sont les compétences linguistiques des très jeunes enfants qui ont été au centre des propos du psychanalyste et linguiste d'origine colombienne Evelio Cabrejo-Parra. En effet, les nourrissons peuvent traiter des informations linguistiques avec une finesse inattendue, et des capacités distinctives que des adultes, par exemple face à une langue étrangère, ne possèdent pas eux-mêmes. Or distinguer, nous dit le chercheur, c'est déjà penser! Le langage, à ses yeux, a «un pied dans la nature et un pied dans la culture.» La voix humaine est «siège d'altérité»: pour parler, il faut avoir entendu la voix d'un autre; c'est donc par la voix que se construit l'architecture psychique d'un être humain. Rejoignant ici Alberto Manguel, Evelio Cabrejo-Parra relève que le babil du nourrisson ne se réalise que lorsque ses autres besoins sont satisfaits: un bébé qui a froid, ou faim, ne «gazouille» pas. Le bébé est un porte-parole, en ce sens qu'il porte, dans sa parole, quelque chose qui appartient à la parole de l'autre. La première fonction du langage est donc de servir d'autoaliment, un aliment qui permet de maintenir en vie l'activité psychique qui se met en mouvement.

Par de très belles évocations, le conférencier montre ensuite que le premier livre du bébé, c'est le visage maternel; le bébé «lit» en permanence les voix qu'il entend; et lorsque la mère imite à son tour son enfant, c'est, pour lui, rien moins qu'une «petite fête narcissique!» Chaque discours – et ce sera le cas notre vie durant – est un écho du discours de l'autre.

Le livre peut être une excellente façon de nourrir cette intersubjectivité naissante. Le bébé a soif de prosodie, de musique, toutes choses que les berceuses, les comptines, puis les histoires lui offrent. Il est important de proposer très tôt des livres aux enfants car, dès le 6e mois, l'enfant possède une compétence iconique, autrement dit, dès le 6e mois, il comprend la différence entre la réalité et l'image. L'enfant montre et l'adulte nomme – si l'adulte est indifférent, ne réagit pas, c'est pour l'enfant une tragédie psychique: il perd son élan, son envie. Peu à peu, l'enfant comprendra qu'on peut nommer des choses qui sont absentes, et dès lors, dit Evelio Cabrejo-Parra,

c'est toute la littérature qui devient possible...

Le livre, juste un miroir?

Jeanne Ashbé, première créatrice à s'exprimer, se réjouit d'autant plus d'être là, qu'il y a quelques années, elle n'aurait certainement pas été invitée à un éloge de la lecture, car on ne parlait tout simplement pas, alors, de lecture pour les tout-petits à qui ses livres sont destinés!

Cette artiste belge, elle-même mère de cinq enfants, raconte inlassablement le quotidien des très petits enfants; mais ne fait-elle que leur proposer un miroir? Ou bien derrière le miroir, y a-t-il quelque chose que les enfants perçoivent et qui les émeut?

Au-delà de la représentation du quotidien, elle cherche une certaine vérité, qui est celle de savoir comment nous vivons cette réalité de l'intérieur. A ses yeux, c'est la mise en images et en mots des émotions que suscite la vie de tous les jours qui émeut un enfant. Ainsi l'enfant se reconnaît, mais il est aussi reconnu par l'adulte, dans son entreprise de «s'abreuer au monde». De plus, le tout-petit sait que ce n'est pas lui, dans les livres. L'enfant dessiné lui ressemble, mais il est différent de lui: on peut donc adhérer ou non à ce qu'il vit.

Jeanne Ashbé conclut sa présentation par une injonction: «partager la vie des tout-petits, avec des images, c'est une aventure formidable; ne la laissez pas passer!»

Pour tenir tête au «terrorisme du wagon...»

Après le registre très tendre de l'artiste belge, changement de ton et de décor. Antonin Louchard, plein d'humour et de causticité, invite le public à un parcours à travers ses livres, des plus anciens aux plus récents. Pour lui qui est peintre, l'album est un formidable prétexte à faire des images, à expérimenter des collages; en tant qu'auteur-illustrateur, il fait mille allers-retours entre le texte et l'image, toujours insatisfait, parce que le lien entre les deux s'organise de façon variable, étonnante, parfois incontrôlable...

Antonin Louchard veille à ce que ses livres ne soient ennuyeux pour personne: c'est la vie elle-même que, par la provocation, il essaye d'introduire dans l'album. Dans son fameux *Tout un monde*, un imagier édité chez Thierry Magnier en 1999, Louchard, en collaboration avec Katie Couprie, a tout fait pour éviter l'imagier conventionnel, à savoir des objets, classés, représentés accompagnés de leur nom; c'est au contraire une sorte d'inventaire à la Prévert que les artistes ont proposé, trop désireux d'échapper à ce que Louchard appelle «le terrorisme

du wagon» (à savoir le sempiternel W comme wagon)! Tout un monde entretient et ménage ce rapport poétique que l'enfant a naturellement à ce qui l'entoure. C'est un livre ouvert sur le monde, écrit à l'aide d'images narratives qui rendent possibles une infinité d'histoires.

«Donner droit de cité à ses blessures»

Michèle Petit, en tant qu'anthropologue, a toujours porté une attention très vive aux paroles des lecteurs et des lectrices; elle constate cependant que peu de chercheurs se sont penchés sur les adolescents et la lecture: c'est une tranche d'âge qui semble résister à l'étude! Or l'adolescence reste une période où on lit beaucoup.

Michèle Petit s'est en particulier intéressée à la contribution de la lecture dans la construction ou la reconstruction de soi. Elle cite l'exemple d'enfants juifs, émigrés aux Etats-Unis dans les années d'après-guerre, des enfants fortement traumatisés, des adolescents écorchés vifs que seule la lecture de poèmes d'Indiens d'Amérique, eux aussi bien maltraités par l'histoire, parviendra à sortir de leur état de révolte absolue.

Une autre expérience eut lieu en 2000, sous la dénomination «Je choisis la parole»: il s'agissait d'un programme visant à redonner une enfance aux enfants de la guérilla colombienne, par l'évocation de contes et de mythes. Aux yeux de l'anthropologue, pour ceux qui ont été dépouillés de leurs droits fondamentaux, un livre est peut-être la seule porte qui permette de franchir le seuil et de passer de l'autre côté, celui de la vie, de l'avenir.

Michèle Petit se plaît à relever la fréquence des métaphores spatiales que les adolescents utilisent pour évoquer ce que le livre leur apporte: espace de liberté, chambre à soi, espace ouvert sur un redéploiement possible. L'importance de la rêverie est également soulignée: il est rare que les scientifiques, les découvreurs n'aient pas un jardin secret, par exemple une activité artistique, voire une simple propension à rêvasser... Mais un obstacle se dresse, particulièrement pour les garçons: souvent, l'acte de lire est associé à la féminité, et certaines familles, certains milieux envisagent très mal de voir un garçon lire.

Pourquoi lisent-ils, ces ados, filles et garçons? A cet âge, la question du corps, de la sexualité, des fantasmes est essentielle; ce sont des pulsions violentes qui demandent un écho dans la voix des autres, qui dès lors offre un sentiment de légitimité à ces sensations si troublantes.

Lire, dira encore Michèle Petit, c'est lier. C'est sor-

tir de sa solitude, s'ouvrir au lointain, ou encore «donner droit de cité à ses blessures». D'où le rôle essentiel des bibliothécaires qui, avec beaucoup de finesse, peuvent infléchir de façon décisive le destin de certains adolescents.

Children's laureate et fermier-écrivain

C'est à un véritable one man show que nous a conviés Michael Morpurgo: conteur incroyable, clown, comédien, mais aussi homme de cœur à la sensibilité exacerbée, toutes les émotions de la vie ont défilé devant un auditoire conquis par ce «fermier-écrivain». Children's laureate depuis mai 2003, Michael Morpurgo sillonne l'Angleterre pour parler, inlassablement, de littérature pour les enfants. Et quand il ne voyage pas, quand il n'écrit pas, il s'occupe de sa ferme et de ses bêtes; ses fermes, faudrait-il dire, puisque sa femme et lui en possèdent désormais trois, où ils invitent des enfants de quartiers défavorisés à un séjour campagnard; ainsi, ce sont plus de trois mille petits citoyens qui, chaque année, profitent de ces semaines proches de la nature «parce qu'à l'école on apprend très peu, vraiment...»

C'est à la voix de sa mère, comédienne, que sont associés ses premiers souvenirs de lecture: les Just so stories de Kipling sont à l'origine de sa fascination pour les mots, mais aussi pour la voix, pour ce quelque chose d'intime qui se passait alors entre sa mère et lui. Pourtant à six ans et demi, il part en pensionnat et c'est la fin de la magie: la littérature, il la déteste! ce n'est qu'à son entrée à l'université, et avec la fréquentation en particulier des écrits de Robert Louis Stevenson, qu'un peu d'amour renaît. Et puis il commence à écrire: à ce jour, une centaine de livres sont signés de son nom... Ecrire est pour lui un acte naturel; chaque jour, il observe le monde, capte un petit événement sur lequel il rêve, tisse et fantasme pendant des semaines, des mois, fait des liens entre les événements et les impressions, les sentiments, puis un beau matin, l'histoire est prête à être écrite.

L'écriture de l'entre-deux

Dernière créatrice invitée, Jeanne Benameur est un peu l'incarnation de l'entre-deux: élevée entre deux cultures, arabe et italienne, ayant connu différents exils, écrivant autant pour les adolescents que les adultes, elle incarne le passage, la recherche de soi, continue. D'emblée, elle précise que la psychanalyse tient une part importante dans son travail d'écriture. A ses yeux, la lecture permet à quelqu'un d'être soi. La lecture, c'est le moyen d'aller vers le semblable – qui n'est pas le même. Un texte, même

s'il est très proche de ce qu'on a vécu, ne raconte pas notre histoire, mais une histoire semblable. Jeanne Benameur avoue que petite, elle avait l'impression – difficile – de n'être semblable à personne.

Sans les livres, on se durcit, on peut se laisser tenter par la violence, on perd le lien avec les émotions. Quand elle écrit, elle cherche le blanc, le silence, une résonance qui sonne juste. Dans le blanc, une image est possible, une représentation. Pour la communication, on a les mots; le silence, lui, est une chance pour la communion. Il y a création d'un espace où quelqu'un d'autre peut respirer. Notre puissance d'imaginaire est alors en jeu, notre puissance visionnaire.

En tant qu'enseignante, elle n'a jamais pensé que ses cours pouvaient être plus intéressants que la lecture d'un livre; c'est pourquoi il y a toujours, dans sa classe, une «table de livres», où les élèves ont à tout moment le droit de se servir... et de lire, quel que soit le cours donné. Le plus important étant d'admettre que l'autre – en l'occurrence l'élève – ne prenne pas forcément ce qu'on lui offre. Peut-être parce qu'ouvrir un livre, c'est prendre un risque en tant que lecteur: celui d'être amené là où on ne veut pas aller.

L'historien, un désenchanteur?

C'est Jean-Yves Mollier, docteur en littérature et en histoire, qui aura le mot de la fin, ou du moins celui d'une raison moins passionnée... Dans un panorama très érudit des habitudes de lecture au cours des trois derniers siècles, l'historien montre que de tout temps, les lecteurs ont été orientés par des «prescripteurs», mais également que le public lui-même a pu faire pression sur le dictat des bonnes lectures, obligeant ainsi, par exemple, les bibliothèques à céder à la fin du 19e siècle aux «ravages de la modernité», et donc à acquérir... des romans!

L'idée que la culture de masse puisse intoxiquer les esprits a pourtant perduré jusque dans les années 1960.

Jean-Yves Mollier analyse le rôle des Eglises et des Etats dans l'inculcation de ce tabou de la lecture. Il constate ainsi qu'à la fin du 19e siècle, trois conceptions coexistent dans les pays catholiques: le refus pur et simple de la lecture (invention potentiellement diabolique), la lecture, mais bien encadrée et surtout édifiante, et enfin l'encouragement à lire, en commençant bien sûr par la Bible.

La déchristianisation, de même que le «progrès», et en particulier l'urbanisation, favorisent la rencontre entre la population et l'imprimé; les tirages des quotidiens sont astronomiques, et face à cet immen-

se engouement pour la chose écrite, il devient plus sage de fustiger les mauvaises lectures que de condamner le principe même.

Dans l'immédiat après-guerre, la France ne compte que 250 bibliothèques; il y en a aujourd'hui plus de 2600. C'est une belle illustration du principe du «pourvu qu'ils lisent», vision optimiste des effets de la lecture sur la construction de la personnalité. La liberté du lecteur prévaut, et les psychologues, de leur côté, se montrent beaucoup plus conciliants envers les «mauvais genres». Mai 68 a passé par là, et son élan de liberté, de permissivité. Les livres viennent à la rencontre des enfants dans les rues des quartiers défavorisés, on bâtit des bibliothèques selon des architectures spécifiques, éditeurs et auteurs s'interrogent passionnément sur le contenu des livres à venir; derrière cet engouement pointe une autre angoisse, bien contemporaine celle-là: celle que l'enfant ne lise plus. Et, souligne non sans humour l'historien, ce principe du plaisir de la lecture va très loin, puisqu'on va chercher les bébés-lecteurs jusque dans leur bain, à l'aide d'albums de plastique. A quand les livres spécial fœtus?

On le voit, la charge symbolique du livre est aussi forte aujourd'hui qu'il y a trois cents ans, mais elle est radicalement inversée; le livre est devenu une valeur-refuge, un talisman, un gage de réussite dans la vie. On assiste à l'apogée du livre de jeunesse, et le rôle de l'historien, selon les propres mots de Mollier, est de «faire partie de l'école du désenchantement». Plus exactement, il aura replacé l'église au milieu du village, et donc l'engouement actuel pour la lecture dans un processus... passionnant autant que passionné!

Les Actes de ces 13es Journées d'AROLE peuvent être commandés au Secrétariat d'AROLE, rue Saint-Etienne 4, 1005 Lausanne; tél. et fax : + 41 21 311 52 20; ou arole@freesurf.ch. Prix: Fr. 25.- + les frais de port.

Sylvie Neeman, rédactrice de la revue de littérature pour la jeunesse Parole, Nouvelle-Héloïse 8, 1815 Clarens, Suisse. + 41 21 964 24 48; sylvie.neeman@hispeed.ch

Im vergangenen Sommer wurde die Diskussion um die Rechtschreibreform neu entfacht, als verschiedene Zeitungen in Deutschland bekannt machten, sie kehrten zu den alten Regeln zurück. Die nachstehenden zwei Beiträge – beide erstmals in der «Neuen Zürcher Zeitung» erschienen – geben nach Meinung der Redaktion nachvollziehbar Einblick in Argumente für und wider die Rechtschreibreform. Wir drucken sie ab mit freundlicher Genehmigung der Autoren.

Peter von Matt

Auf die Sprache hören. Ein Plädoyer für eine Lockerung der Fronten

Die Schweizer Erziehungsdirektoren warnen vor einer Katastrophe, wenn die von ihnen verordneten Rechtschreibvorschriften nicht in Kraft gesetzt würden. Schön wär's. Die Katastrophe ist bereits da, hier und jetzt und ausgewachsen.

Die Katastrophe, meinen die Erziehungsdirektoren, trete ein, wenn die Kinder in Zukunft nicht mit schlechten Noten bestraft werden, falls sie die deutschen Wörter anders schreiben, als die neuen Vorschriften es verlangen. Das heisst: Die Kinder werden bestraft, wenn sie so schreiben, wie sie es in vielen Zeitungen sehen, die zu Hause herumliegen, und in fast allen Büchern, die ihre Eltern lesen.

Ich habe drei Tageszeitungen abonniert, angesehene Blätter aus dem In- und Ausland. Jede dieser Zeitungen befolgt erklärermassen andere orthographische Regeln, und nur eine hat die Vorschriften der Erziehungsdirektoren übernommen. Ich habe auch mit den Büchern der deutschen Gegenwartsliteratur viel zu tun. Keines dieser Bücher ist nach den Rechtschreibvorschriften gedruckt, deren Nichteinhaltung den Kindern nach dem Willen der Erziehungsdirektoren rote Striche am Heftrand und gegebenenfalls die Nichtversetzung in eine höhere Klasse eintragen soll.

Die sogenannte Umsetzung der Reform bedeutet nur eines: den Beginn der Sanktionen gegenüber den Kindern, die nicht nach den obrigkeitlichen Vorschriften schreiben. Denn Sanktionen gegenüber Schriftstellern und Zeitungen gibt es nicht. Glücklicherweise. Die Aufgabe der Schulen ist es, die Kinder einzuführen in das Lesen und Schreiben der deutschen Sprache, so wie sie in der Gegenwart gebraucht wird. Die Schule hat das Deutsch zu unterrichten, das in den wichtigen Zeitungen und Büchern steht, nicht das Deutsch der Korrekturprogramme, mit deren Hilfe die Verwaltung ihre Reglemente redigiert.

Der grössere Teil der Schreibenden, die sich regelmässig in persönlich verantworteten Texten der Öffentlichkeit stellen, weigert sich, nach den neuen Vorschriften zu schreiben. Faktum. In den Texten dieser Schreibenden erscheint nun aber die deutsche Sprache, die in der Gegenwart gebraucht wird. Wenn die Mehrheit der deutschsprachigen Presse- und Buchproduktion die Reform ablehnt, darf die Schule sie gar nicht mehr vorschreiben. Sonst vergeht sie sich gegen ihren Auftrag.

Es ist denkbar, dass eine Orthographiereform ohne Eingriffe in den Wortschatz breite Anerkennung gefunden hätte. Die albernen Gämsen und Stängel vielleicht sogar inbegriffen. Da nun aber massiv in den Wortschatz eingegriffen, Wörter zerstört und nicht ersetzbare Wortverbindungen verboten wurden, kam es zum Aufstand. Wenn ein Dieb «im Dorf wohl bekannt ist», heisst das etwas anderes, als wenn er «im Dorf wohlbekannt ist». Der Unterschied kann juristische Konsequenzen haben. Jetzt darf man ihn aber nicht mehr zum Ausdruck bringen. Die Erziehungsdirektoren verbieten es. Wenn mir einer «eine Hand voll Dornen» zeigt, heisst das etwas anderes, als wenn er mir «eine Handvoll Dornen» zeigt. Das schöne Wort «eine Handvoll», ein Mengenmass, das im Schweizer Dialekt sogar den Diminutiv kennt, es Hämpfeli, wurde liquidiert. Dieses Wüten gegen den gewachsenen Wortschatz hat die Wut der Schreibenden hervorgerufen, hat den Widerstand am Leben erhalten und wachsen lassen. Dieses Wüten gegen den gewachsenen Wortschatz verdeckt jetzt viele durchaus vernünftige Vorschläge der Kommission.

Die Schweiz hält sich etwas zugute auf ihre politische Kultur. Dazu gehört ein breites Vernehmlassungsverfahren bei neuen Gesetzesvorlagen. Da werden regelmässig alle Interessengruppen vom Flachland über die Hügelzone bis zur Bergregion begrüsst. Wo blieb das Verfahren bei der Rechtschreibreform? Warum ist man auf die Journalistenverbände, die Schriftstellerorganisationen, die Verlage nicht zugegangen? Sie verantworten die deutsche Sprache, wie sie in der Gegenwart gebraucht wird. Warum hat die Schweiz ihre Kultur der Vernehmlassung nicht eingebracht und auch die andern Länder dazu angehalten?

Stattdessen ergeht heute von der Schweiz aus an die Nachbarstaaten die Forderung: «Hart bleiben!» Das ist Kasernenton. Es gibt Gründe, ihn für peinlich zu halten. Und es gibt Gründe, daraus abzulesen, was den Kindern droht.

Ruft man, wenn der Dachstock brennt: «Hart bleiben!»? Ruft man, wenn ein Bein gebrochen ist:

«Hart bleiben!»? Nein, da müssen Spritzen her, und es muss geschient werden. So auch in der real existierenden Sprachkatastrophe. Es gibt Lösungen. Es gibt gründlich erarbeitete Kompromissvorschläge, die die vernünftigen Ideen aufnehmen und nur den blanken Unsinn beseitigen. Sie wurden vom Tisch gewischt. Kasernenton.

Der erste dieser Vorschläge kam aus der Schweiz, von der Redaktion der NZZ. Sie stellte übersichtlich die Orthographie vor, in der diese Zeitung jetzt gedruckt wird. Es wäre ein Ansatz gewesen für eine offene Diskussion, eine goldene Brücke zu einer vernünftigen Übereinkunft im ganzen deutschen Sprachgebiet. Diese Übereinkunft wollte man nicht. «Hart bleiben!»

Es ist die Aufgabe der Schweiz, die Fronten im letzten Moment zu lockern, den drohenden Termin in Frage zu stellen und ein neues Gesprächsklima zu schaffen. In der Schweiz kann man das, sonst gäbe es das Land schon lange nicht mehr. Der Prozess wird lang sein und soll auch lang sein. Es geht darum, auf die Sprache zu hören, statt ihr zu befehlen. Es geht nicht um die gedruckten Schulbücher. Mit denen können unsere Lehrerinnen und Lehrer in jedem Fall umgehen. Die haben noch ganz anderes am Hals und bestehen es besser, als die Öffentlichkeit wahrhaben will. Die Schweiz hat bei den internationalen Gesprächen versagt, als sie eine breite Vernehmlassung verhindern half. Jetzt kann sie das wettmachen, indem sie aktiv wird und die verhärteten Positionen unterläuft. Es ist im Interesse aller, nicht zuletzt der Kinder mit den roten Strichen im Reinheft.

Peter von Matt ist Emeritus für Neuere Deutsche Literatur an der Universität Zürich und Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung Darmstadt, der Akademie der Wissenschaften Berlin und der Sächsischen Akademie der Künste.
Aus: Neue Zürcher Zeitung vom 14.8.2004, 43.

Horst Sitta

Können Politiker Wörter liquidieren?

Eine Replik auf Peter von Matt

In einem Artikel in der NZZ vom 14./15. August äussert sich Peter von Matt kritisch zur Neuregelung der Rechtschreibung, was sein gutes Recht ist. Zugleich erhebt er harte Vorwürfe gegen die Erziehungsdirektoren, durchaus nicht zu Recht. Ich gehe im Folgenden etwas detaillierter einigen Punkten nach, die Peter von Matt anspricht. Zuvor aber sei gegen seine Argumentation einigermaßen plakativ festgehalten, dass die Schule Normen braucht und dass

Normsetzung nichts mit Kasernenton zu tun hat. Dass ferner Normen im Bereich der Rechtschreibung traditionsgemäß von der Politik für jene Bereiche gesetzt werden, für die sie zuständig ist – also für die öffentlichen Schulen und die öffentliche Verwaltung; die Politik stützt sich dabei auf die Arbeit von Fachleuten. Und endlich hat die schweizerische «Kultur der Vernehmlassung» im Prozess der Konsensbildung über die Normen der Rechtschreibung eine zentrale Rolle gespielt.

Sprache und (Recht-)Schreiben

Durch den ganzen Beitrag von Peter von Matt zieht sich ein Gedanke, der im Feuilleton ebenso wie offenbar in der Literaturwissenschaft unproblematisiert gilt, dass nämlich (Recht-)Schreiben Sprache ist. Folgerichtig ist dann bei Peter von Matt die Rede davon, dass die Orthographiereform «Eingriffe in den Wortschatz» gemacht habe, «Wörter zerstört» habe und dass von den Erziehungsdirektoren «nicht ersetzbare Wortverbindungen verboten» worden seien.

Demgegenüber möchte ich festhalten: Zwischen Sprache und (Recht-)Schreibung ist scharf zu unterscheiden. Gewiss sind beide regelgeleitet. Aber: Die Regeln von Sprache, z. B. der deutschen Sprache, ergeben sich aus dem Sprachgebrauch der Menschen, die Deutsch als ihre Muttersprache betrachten. Diesen Sprachgebrauch zu beobachten und die hinter ihm stehenden Regularitäten zu erkennen und in Grammatiken und Wörterbüchern zu beschreiben, ist die Aufgabe von Sprachwissenschaftlern. Es ist nicht ihre Aufgabe, hier Regeln zu setzen: Ich selbst als Sprachwissenschaftler würde es mir verbieten, das auch nur zu versuchen.

Demgegenüber haben sich die Regeln für die Schreibung auf der Grundlage allgemeiner Prinzipien in den zurückliegenden Jahrhunderten entwickelt, und sie sind von Grammatikern und Didaktikern systematisiert worden. Diese Regeln sind – für die Schreibung im Deutschen – z. B. im Band 1 des Duden festgehalten, in doppelter Kodifikation, nämlich in einem Regelteil und einem Wörterbuchteil. Solche Regeln für die Schreibung dürfen gesetzt und verbindlich gemacht werden, vom Staat oder von einem dazu berufenen Wörterbuch.

Was heisst das nun konkreter? Peter von Matt beklagt die Aufhebung einiger Unterschiedsschreibungen und erhebt den Vorwurf, es seien Wörter liquidiert worden. Dagegen ist zu sagen: Wenn ein Regelwerk zu machen ist, das lehrbar, lernbar und handhabbar sein soll, möglichst ohne Ausnahmeregelungen, kommt es fast zwangsläufig zu Schreibän-

derungen in die eine oder andere Richtung. Aber durch eine solche Änderung, hier eine neue Getrennschreibung, wird, auch wenn sie gewöhnungsbedürftig ist, nichts liquidiert, nichts vernichtet, nichts verboten, was in der Sprache da ist. Wörter bleiben doch, unabhängig davon, wie sie geschrieben werden, sie selbst. Ich kann die Schrift so hoch unmöglich schätzen. Eine Rechtschreibreform reformiert die Rechtschreibung, mehr nicht.

Nun kann man argumentieren, dass die «Nähe», der innere Zusammenhang zwischen Wörtern, die zusammengehören, unterschiedlich ist. Eine Schreibung wie eine Handvoll mag sich daher dem sensiblen Schreiber mit Macht aufdrängen, auch gegen das Rechtschreibwörterbuch. Was spricht dagegen, dann im individuellen Schreiben zusammenzuschreiben? Auch Rechtschreibung braucht eine gewisse Elastizität. Das ist dann freilich keine Frage der Norm, sondern des Umgangs mit der Norm, des Usus. Und der kann in Grenzen durchaus seine eigenen Wege gehen, damit die Normen von morgen vorbereitend.

Das gilt übrigens auch in der Schule. Natürlich haben die Lehrer zunächst einmal die Normen zu lehren, aber sie sind ja nicht die Rotstiftfetischisten, als die eine unfreundliche Öffentlichkeit sie gern sieht. Im Gegenteil: Sie werden an gezielter, freilich dosierter Abweichung von der Norm ihre Freude haben, z. B. wo diese Zusatzinformation liefert. Welcher Lehrer, welche Lehrerin akzeptiert nicht amüsiert die Schreibung Emannzipation der Frau, freilich nicht ohne sich zu vergewissern, dass die Abweichungsschreibung gewollt ist: Wer sich für Abweichung entscheidet, muss schliesslich die Norm besonders gut kennen.

Kultur der Vernehmlassung

Peter von Matt wirft sodann den Erziehungsdirektoren vor, sie hätten die Neuregelung an den Interessengruppen vorbei durchgezogen. Dieser Vorwurf ist unbegründet. Man muss vielleicht zuerst einmal daran erinnern, dass eine Rechtschreibregelung ja nur die Schule und die staatliche Verwaltung bindet; es hätte also genügt, Repräsentanten aus diesen Kreisen in die Arbeit an der Neuregelung einzubeziehen. Stattdessen hat die Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektoren (EDK) schon bei der Gründung der (Schweizer) «Arbeitsgruppe Rechtschreibreform» auf breite Abstützung geachtet, indem sie neben Linguisten auch Lehrer, Vertreter des grafischen Gewerbes, der Verlage, des Kaufmännischen Vereins und anderer Interessengruppen eingebunden hat.

Die Ergebnisse der Arbeit an der Neuregelung wurden seit Ende der achtziger Jahre publiziert, an verschiedenen Stellen präsentiert und zur Diskussion gestellt und in Vernehmlassungen geschickt – sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene. Dies betraf Einzelfragen ebenso wie das Gesamtnetzwerk. Die letzte Anhörung fand im September 2003 statt. Allerdings war die Resonanz in der Öffentlichkeit mässig. Fazit: Es fehlte nicht an Einladungen zur Vernehmlassung, wohl aber an Resonanz. Insofern haben sich die Schweizer Erziehungsdirektoren durchaus korrekt verhalten.

Horst Sitta, ist Emeritus für Sprachwissenschaft an der Universität Zürich und einer der massgeblichen Linguisten, die die Reform in der Schweiz gestaltet haben.

Aus: Neue Zürcher Zeitung vom 21.8.2004, 46.

Rezeensionen

Critiques

Emmanuel Fraisse et Violaine Houdard, coord.

Les enseignants et la littérature: la transmission en question

SCÉRÉN-CRDP Créteil, 2004, 288p., 20 euros,

Anne-Raymonde de Beudrap, coord., Dominique Duquesne, Yvon Houssais

Images de la littérature et de son enseignement

SCÉRÉN-CRDP, Nantes, 2004, 270p., 20 euros.

Voici deux livres collectifs, l'un issu d'un colloque universitaire, l'autre d'une enquête, qui tentent d'éclairer la crise de transmission affectant les études littéraires en France. En 1970, la filière littéraire des lycées scolarisait un tiers des effectifs, aujourd'hui, 8 %. Comment comprendre cette désertion? Et comment les futurs professeurs de lettres se représentent-ils la littérature, son enseignement et leur rôle d'enseignant dans cette nouvelle conjoncture?

Pour répondre à la première question, E. Fraisse et V. Houdard ont croisé les points de vue, avec deux détours hors frontières. En Italie, la profession est elle aussi en crise: le canon classique a été abandonné, mais les réformes successives laissent aux professeurs – médiateurs plutôt que chargés de transmission – le soin d'inventer de nouvelles voies pour initier aux œuvres littéraires une jeunesse convertie à la télévision. En Angleterre, la lecture se porte moins mal et les études littéraires restent attractives, car elles sont vues comme une formation générale qui ouvre à bien d'autres carrières que l'enseignement. En France, au contraire, les concours pèsent sur tout le curriculum; il s'agit toujours d'entraîner à commenter des textes ou à dissenter, au lycée pour le baccalauréat, en classe préparatoire pour les concours des grandes écoles, à l'Université pour l'agrégation ou le CAPES. Or, si la littérature est au programme du collège (et depuis 2002, de l'école primaire) c'est pour toute autre chose. Les lectures doivent susciter des émotions, des débats, des réflexions. Comme le disait Lanson, il y a un siècle, «l'enseignement des lettres ne doit pas être littéraire», il est la voie royale pour «former des esprits, je veux dire des consciences d'hommes et de citoyens», ce qui permet de définir «la transmission

comme renoncement» assumé, puisque «l'étude de la forme, les questions d'art, l'histoire des écoles et des révolutions littéraires appartiennent plutôt à l'enseignement supérieur». ¹ Cette visée d'éducation citoyenne est toujours d'actualité et pose des questions redoutables, à suivre Christiane Chaulet-Achour qui s'est interrogée sur la torture pendant la guerre d'Algérie. ² Pour parler aux jeunes générations françaises dont les pères ou grands-pères ont pu faire la guerre d'Algérie, elle préfère aux témoignages brûlants des témoins (Mohamed Dib, Henri Alleg, Abellatif Laâbi) le bref récit fictionnel de Maïssa Bey (*Entendez-vous dans les montagnes*, 2002). Son «exploit, à la fois psychologique et littéraire, est d'entrer dans la peau de l'homme qui a torturé et tué son père», comme l'écrit Patrick Besson. «Il n'y a pas de pardon chez Maïssa Bey, mais il n'y a pas de haine non plus. Il y a de l'art, ce qui n'est pas mal». ³ Le colloque s'est donc interrogé sur le rôle des lectures littéraires hors les lettres: dans les filières non littéraires, en bibliothèque, dans les arts du spectacle, dans l'enseignement des langues vivantes (ici, l'allemand), dans la traduction, l'adaptation scolaire des œuvres, la création poétique. Est-ce la transmission de la littérature qui est en crise, ou l'identité des professeurs de lettres? Car abondent les publications qui, sur le registre de la plainte, de la colère ou de l'amertume, témoignent du désarroi des «chargés de transmission».

Les avis recueillis auprès de stagiaires en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) par R. de Beudrap n'en sont que plus éclairants. Ceux-ci perçoivent la littérature de façon assez homogène, à la fois comme une expérience subjective et comme un «en-soi objectif» (un patrimoine, une histoire) dont les œuvres reconnues, plutôt classiques que contemporaines, seront la base de leur enseignement. En revanche, ils ignorent tout de la littérature de jeunesse et des quatre perspectives d'études (historique, générique, argumentative et intertextuelle) prônées par les instructions officielles. Pour eux, un enseignant tient son autorité tantôt de son charisme, tantôt de son expertise littéraire, tantôt de son savoir-faire didactique, mais ces trois modèles sont vite ébranlés par le contact avec la réalité des classes. Ils critiquent donc fortement la formation à l'IUFM,

mais plus encore l'Université. Ils dénoncent les programmes lacunaires et sans cohérence, l'absence de méthodologie, la vision stérile de la littérature, aussi éloignée de leur expérience personnelle de lecteurs que de la réalité du métier. Absorbés par la préparation d'examens puis d'un concours difficile, ils découvrent brutalement qu'aucune identité professionnelle ne découle de leurs savoirs d'étudiants. Ils ont peine à se situer parmi leurs collègues expérimentés quand ils assistent à leurs «empoignades» sur la dissertation, les nouvelles épreuves du brevet et du baccalauréat.

Ainsi, à propos de questions apparemment techniques (choix des œuvres, formes d'exercices) sont interrogées à nouveaux frais les visées des lettres pour des élèves massivement «non littéraires». La nouveauté est que ceux-ci ne sont plus seulement les enfants de milieu populaire en difficulté d'écriture, mais aussi des nouvelles élites scolaires, les forts en math qui préfèrent la salle des ordinateurs à la bibliothèque. Les enseignants novices qui n'ont été ni des uns ni des autres ne peuvent projeter leur mémoire scolaire sur leurs élèves, ni se contenter de refaire ce que faisaient les professeurs qui leur ont donné le goût des lettres. Faute de modèle à reproduire (ce qui rend l'entrée dans le métier si difficile), pour continuer à transmettre, il leur faudra bien inventer.

- 1 Gustave Lanson, Discours de distribution des prix au Lycée Charlemagne, 1888, cité par Martine Jey, «Lanson ou la transmission comme renoncement», p. 119.
- 2 Christiane Chaulet-Achour, «Un cours de littérature consacré à la torture pendant la guerre d'Algérie» p. 237-246.
- 3 Patrick Besson, Figaro littéraire, 21 novembre 2002, cité par C. Chaulet-Achour, p. 245.

Anne-Marie Chartier.
INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris.
55 av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux.
Fax 00331 47025938, e-mail: chartier@inrp.fr

Michel Melot

La sagesse du bibliothécaire.

Paris: Éditions L'œil neuf 2004, 108p., 12euros

Il n'y a pas de grands lecteurs. Ainsi commence *La Sagesse du bibliothécaire* et la sagesse du bibliothécaire. Au rythme d'un livre par semaine, un bibliophage aura lu 3000 livres en soixante ans, une goutte d'eau dans l'océan des livres, quand l'édition mondiale produit chaque année un million de nouveaux titres. Devant ce raz-de-marée, que peut faire le bibliothécaire? Michel Melot, dont le parcours est maintenant accompli, sait que la sagesse naît des contradictions insolubles, à l'épreuve desquelles se

construit (avec patience et discrétion) un art de faire au mieux, ou au moins mal: décanter le flux des nouveautés en choisissant à la fois les livres «qu'il croit que demanderont les lecteurs» et «ceux qu'il croit devoir leur proposer». Double croyance, fondée sur une tolérance obligée. Pour le bibliothécaire, «la vérité ne peut être que partagée et contingente», il vit de la diversité des opinions qui ont droit de cité dans une démocratie, assuré que «la bibliothèque est une machine à transformer la croyance en connaissance, la crédulité en savoir». Chacun en tirera de quoi distinguer la censure (un abus), du choix (un devoir): ainsi, au moment de Noël où tant de solitudes convergent vers la BPI, retirer des présentoirs *Suicide Mode d'emploi*, mais, malgré la fatwa contre Rushdie, y conserver *Les Versets Sataniques*.

La folie qui menace le bibliothécaire vient plutôt de deux ordres de raison, incompatibles, qui régissent la classification (intellectuelle: catalogue, indexation, cotes) et le classement (matériel: mètres linéaires, espaces en libre accès, réserves). Livres dressés ou couchés, grands formats et opuscules ne peuvent se côtoyer sur les rayons, quand bien même ils se suivent au catalogue. Poids et mesures des «volumes» sauvent le bibliothécaire du fantasme de classification universelle et d'extension indéfinie. Il voit que la bibliothèque n'est pas (même si cela se dit) vouée aux seuls écrits: elle a toujours stocké des cartes, des images, des graphiques, elle a vite accueilli les disques, les diapositives, les cassettes audio et vidéo, les CD-Rom. L'invasion des écrans a révélé de façon spectaculaire la multiplicité des supports présents dans la moindre médiathèque, fille de Babel par statut, et la liberté définitive du lecteur, que rien n'oblige.

Reste que notre imaginaire occidental alphabétisé confond toujours livre, imprimé, texte, écrit. Un livre, c'est un titre, un auteur, un bloc de pensée-langage, bref, une abstraction dont on feuillette les pages, une entité conceptuelle inscrite dans une forme matérielle. Le bibliothécaire sait que le codex aux feuillets pliés a remplacé le rouleau de papyrus (le volumen) sur lequel veillait ses collègues à Pergame ou Alexandrie. L'expérience séculaire du livre, né de la pliure d'une feuille, a précédé Gutenberg qui n'a inventé «que» l'imprimerie. L'ordinateur, qui devait enterrer le livre, a fait proliférer les livres domestiques et transformé chacun en auteur-imprimeur. La mort annoncée du bibliothécaire est remise à plus tard. Il peut donc rêver d'améliorer encore son lieu de travail, voué à la lecture et pas seulement au stockage.

Or, autre contradiction insurmontable, «tout ce

qui est bon pour la conservation est mauvais pour la communication et tout ce qui est bon pour la communication est mauvais pour la conservation». Deux profils opposent le conservateur («assigner à résidence le savoir du monde») et le bibliothécaire (rapprocher des livres et des lecteurs en transit). Dans la vie ordinaire, chacun éprouve en soi-même la hiérarchie instable de ces priorités, puisque l'une n'existe pas sans l'autre. Sur cette marge de jeu se sont constituées des cultures nationales: priorité à la conservation, aux bibliothèques pour érudits ou étudiants et aux institutions d'État en France; services municipaux tournés vers des usagers-lecteurs en Europe du Nord. Aux États-Unis coexistent de prestigieuses fondations savantes et la *Public library* de proximité, affichant le *melting-pot* national avec des espaces dévolus aux minorités (linguistiques, ethniques, religieuses, sexuelles) et ses services d'entraide allant du bricolage aux gardes d'enfants. À Séoul comme à Dubaï, les salles de lecture séparent hommes et femmes. En Afrique, les indépendances politiques n'ont pas aboli les modèles légués par les colonisateurs anglais ou français. La bibliothèque, comme les archives ou les serveurs, est une prothèse de mémoire qui modélise pacifiquement le monde, si loin, si proche. Les livres se combattent mais ne s'entre-tuent pas et les salles de lecture sont des havres de paix. Le rêve du bibliothécaire est de transformer chaque lecteur libre en Sisyphe heureux. La force (ou la sagesse?) contagieuse de Michel Melot est de nous faire saisir de façon limpide, savante et jubilatoire, comment (avec patience et discrétion) cette mission impossible s'accomplit.

Anne-Marie Chartier.
INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris.
55 av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux.
Fax 00331 47025938, e-mail: chartier@inrp.fr

Henri-Jean Martin

Les métamorphoses du livre

Entretiens avec Jean-Marc Chatelain et Christian Jacob. Paris: Albin Michel 2004, 300p., 21,50 euros

Conduit de main de maître par deux spécialistes exigeants, ce livre d'entretiens soigneusement réécrits, complétés et précisés parle deux fois des métamorphoses du livre: métamorphoses historiques de l'objet, du volumen antique au codex relié de l'ère chrétienne ou du manuscrit à l'imprimé, certes; mais aussi métamorphoses du livre dans le regard du chercheur. Entré à l'école des Chartes pendant la guerre (chap.1), puis à la Réserve de la B.N (chap.2), Henri-Jean Martin a dirigé la bibliothèque municipa-

le de Lyon (chap.4), enseigné à l'École Pratique des Hautes Études, à l'École nationale supérieure de Bibliothèques, à l'école des Chartes (chap. 7), menant de front plusieurs vies professionnelles. L'enquête magistrale menée pour sa thèse traite statistiquement les flux de l'édition et le fonctionnement de la corporation des libraires-imprimeurs (*Livre, pouvoir et société à Paris au XVIIe siècle*, 1969, chap. 5). Ce chantier aurait pu occuper une vie entière, mais il a aussi voulu traiter le livre, cette marchandise pas comme les autres, entre écriture et lecture, entre producteur et récepteur, dans l'économie sociale des échanges culturels. Orientation précoce: *L'apparition du livre*, publié en 1958 (chap. 3), est une synthèse réflexive sur la naissance de l'imprimé, conçue avec Lucien Febvre. Cette improbable collaboration entre un jeune chartiste «de droite» et le vieux mentor de l'école des Annales lui a valu des inimitiés dans les deux camps mais elle a consolidé son non-conformisme et son appétit des longues durées. Appétit qui a eu de quoi s'exercer sur les quatre volumes de la monumentale *Histoire de l'édition française*, publiés sous la direction de Roger Chartier entre 1983 et 1986 avec une centaine de collaborateurs.

Pour ceux qui ignorent tant de travaux savants, ces entretiens situent avec clarté ce qu'apportaient les enquêtes quantitatives ou économiques (qui édite quoi, comment?) et ce qu'a changé l'interrogation sur les destinataires (pour qui édite-t-on, quoi et comment?). L'histoire de l'édition (chap. 8) débouche sur l'histoire de l'écrit (avec en 1988 *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, chap. 9) puis sur l'histoire de la lecture (chap. 10) et de la «fabrique du lisible» (chap. 11) dont témoignent, avec la collaboration de spécialistes, *Mise en page et mise en texte du livre manuscrit* (1990), et *Mise en page et mise en texte du livre français. La naissance du livre moderne, XIVe-XVIe siècle* (2000). À ceux qui, peu ou prou, savent déjà tout cela, Henri-Jean Martin fait percevoir comme dans un film en accéléré les bouleversements institutionnels et intellectuels qui ont déplacé les questionnements de nombreux chercheurs. Il brosse d'un trait vif les contextes de travail, matériels et relationnels (où, avec qui, comment se sont élaborées ses enquêtes?), ce qui nous vaut d'inoubliables portraits de lieux (la BN en 1950, la BM de Lyon en mai 1968) et de personnes (Lucien Febvre, Henri Berr, Julien Cain, Louis Pradel ...). Pour autant que cela aide à comprendre une trajectoire singulière, l'auteur relate ses colères, insolences ou aveuglements, les amitiés et conflits de travail que le temps écoulé fait voir autrement mais n'abolit pas. Poussé de plein gré

«dans ses retranchements» par ses interlocuteurs, il évite l'aseptisation rétrospective des missions accomplies, autant que la dérive «ma vie-mon œuvre» qui menace toute ego-histoire. C'était donc une très bonne idée de demander à celui qui a fait tout le parcours de la recherche entre 1950 et 2000 de raconter l'aventure: une navigation fatigante, pleine de récifs et de tempêtes, mais pour un voyage passionnant.

Anne-Marie Chartier. INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris, 55 av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux. Fax 00331 47025938, E-mail: chartier@inrp.fr

Michèle Piquard
L'édition française pour la jeunesse en France de 1945 à 1980

Préface de Jean-Yves Mollier. Villeurbanne: Presse de l'ESSIB 2004, 390 p.

De la Libération à la fin des années 1970, l'édition pour la jeunesse connaît plusieurs mutations. On s'attendrait à ce qu'un ouvrage sur le sujet s'ouvre par une approche socio-culturelle: le militantisme de l'après-guerre, les guerres de décolonisation, la croissance ont ouvert les livres d'enfants aux problèmes du monde: monde réel, avec la documentation, monde fictif, avec les romans exaltant la solidarité hors frontières. Après l'électrochoc de Mai 1968, le nouveau public des jeunes parents diplômés est plus critique à l'égard des stéréotypes éducatifs, psychanalyse et féminisme aidant. De nouvelles maisons (Harlin Quist et Ruy-Vidal, le Sourire qui mord, la Librairie des Femmes) mettent ou disent mettre l'imagination au pouvoir, mais elles sont bientôt reprises par des éditeurs ayant une plus large surface commerciale.

Si cette mise en perspective vient à la fin du livre, c'est que le culturel n'est rien sans l'économie. Michèle Piquard a consulté les archives du Syndicat national des éditeurs, au Cercle de la Librairie, et celui des registres nationaux du commerce; elle est donc entrée dans l'édition pour la jeunesse par les fonds juridiques et financiers, par l'entreprise. Elle retrace rapidement l'histoire des maisons d'avant-guerre (chap. 1) et leur géographie parisienne. Les éditeurs qui visent un public populaire s'implantent hors du quartier latin (chap. 2). Dans la période de croissance économique des «Trente Glorieuses», tous sont confrontés à des impératifs de rentabilité et de concurrence transfrontalière. Les structures juridiques évoluent de la maison familiale à la SARL, puis de la SARL à la Société Anonyme (chap. 3), tandis

que les spécialisations (école, religion, littérature) se redessinent, avec des nouveautés comme la BD (chap. 4). Enfin, l'industrialisation conduit à des politiques de standardisation à dimension internationale (chap. 5). Finalement, c'est la première Foire de Bologne en 1964 qui marque le grand tournant dans la période étudiée, plutôt que mai 1968, événement autour duquel s'organisent les «grandes tendances de l'édition» (sixième et dernier chapitre).

Au total, un livre en millefeuilles, puisque le lecteur aura parcouru six fois le déroulé chronologique de la période sous un autre point de vue, ce qui conduit fatalement à des redites, mais permet aussi des études de cas bienvenues. La quantité des références, noms, dates, chiffres d'édition en font un bon outil de consultation (index et bibliographie), bien à sa place dans les bibliothèques spécialisées pour la jeunesse.

Anne-Marie Chartier
 INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris.
 55 av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux.
 Fax 00331 47025938, E-mail: chartier@inrp.fr

Beat Mazenauer
Dem Misstrauen misstrauen¹

Medientheorie: Michael Giesecke, Siegfried Zielinski und Georg Christoph Tholen versuchen, die Bruchstellen der neuen Medien für eine neue Wahrnehmungsweise nutzbar zu machen.

Technische Innovationen haben immer Anlass für die widersprüchlichsten Gefühle gegeben. Seit rund 20 Jahren jedoch scheint das letzte, erbitterte Gefecht im Gange, bei dem nichts weniger als der Fortbestand der Gutenberg-Galaxis und damit der Aufklärung und Zivilisation auf dem Spiel steht. Die digitalen Medien, die für Verflachung, Beliebigkeit und Überfluss stehen, drohen die gereifte Qualitätskultur, repräsentiert durch das Buch, in den Schatten der Geschichte zu stellen. Das Wertespektrum in diesem Gefecht ist für die meisten ideologischen Kombattanten klein: schwarz oder weiss. Auch wenn sachlich betrachtet die grauen Zwischentöne dominieren müssten.

Etwas von solch grauer Sachlichkeit versucht seit Jahren der Literatur- und Medienwissenschaftler Michael Giesecke in die Diskussion hineinzutragen. In seiner Studie *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit* (1991) beschrieb er mit Akribie den Übergang von der skriptographischen zur typographischen Kultur. Auf der Basis der intimen Kenntnis dieses kulturellen

Paradigmenwechsels hat er sich nun den gegenwärtigen Entwicklungen zugewandt, in denen das Erbe Gutenbergs seinerseits herausgefordert wird von einer neuen Technologie. Wie vollzieht sich der Wandel an dieser kulturellen Schnittstelle, welche Traditionen werden in Frage gestellt, was tritt neu an ihre Stelle?

Die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens hat unsere Gesellschaft in den letzten 500 Jahren derart geprägt, dass sie üblicherweise mit Kultur und Zivilisation identifiziert wird. Die ideologischen Anteile werden dabei geflissentlich klein geschrieben oder ganz übersehen. Diese kulturelle Setzung gipfelt in der Idealgestalt des Lesers. Der gute, aufgeklärte Bürger liest! In der (Zentral-)Perspektive hat diese Setzung zudem einen visuell normativen Ausdruck gefunden. Nur allzu gerne wird in den Diskussionen um die Schriftkultur vergessen, dass diese wesentlich durch das Auge bestimmt ist und so die anderen Sinne vernachlässigt. Umso weniger erstaunt es daher, dass die perspektivlose «virtual reality» Unsicherheit und Angst evoziert.

Giesecke plädiert engagiert für eine kritische Neubewertung der ideologisch überhöhten Buchkultur. Sie fördere und entwickle zwar Individuum, Staat, Ordnung, Rationalität, vernachlässige aber Kooperationen, Chaos, Intuition. Gegenüber dem Primat des Visuellen führt Giesecke das multimediale Zusammenspiel aller Sinne ins Feld, wie es die alten Kulturen in Europa bis hin zur Renaissance gepflegt hatten.

Das Verständnis für die Ambivalenz aller Medien zu wecken, ist für Giesecke «an sich schon ein wichtiges, fruchtbares Ergebnis einer medienhistorischen Betrachtungsweise». Am Ende einer Entmystifizierung der Buchkultur stehen für ihn Begriffe wie Netzwerk, Gespräch und Ökologie. Letzterer weist er neue Aufgaben zu, denn die Ökologie verstehe sich wie keine andere Disziplin auf dynamische Wechselbeziehungen von uneinheitlichen Netzwerk-Partnern. Der künftige Mensch und Medienutzer soll sich als Partner in einer neuen sozialen, «ökologischen» Gesprächskultur sehen, die sich auf die «Sowohl-als-auch»-Balance von Sinnen und kulturbildenden Faktoren versteht. «Wer die Balance stört, muss sich legitimieren», formuliert Giesecke als Leitmaxime.

Nicht restlos glücklich wirkt allerdings der Versuch, das Buch in doppelter Ausführung anzubieten: gedruckt und digitalisiert auf einer CD-ROM: eine Volltext-Version um einige Materialien angereichert. Wirklich neue Gebrauchsweisen eröffnet diese herkömmlich linear aufgebaute CD-ROM aller-

dings nicht.

Den visuellen Primat der Gutenbergkultur untergräbt auch Siegfried Zielinski mit seinen medienarchäologischen Untersuchungen zur *Tiefenzeit des technischen Hörens und Sehens*. Für seine Strategie der Entmystifizierung aktiviert er Musils «Möglichkeitssinn»: die Fähigkeit, «alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist». Zielinski interessiert sich für Spezialfälle. Er forscht nach Verbindungslinien vom barocken Kuriositätenkabinett zum Internet, vom Alchemisten zum Netz-Artisten. Zeit und Veränderung, Gieseckes «Sowohl-als-auch», rückt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Der imperialen Zentralperspektive mit ihrem Zwang zur Vereinheitlichung hält Zielinski die Experimente und den Erfindungsreichtum aus peripheren Denklabors entgegen. Dafür stehen interessante Namen wie Empedokles, della Porta, Kircher, Mazzolari oder Geste.

Eine der erstaunlichsten Biographien, die Zielinskis Grabungen ans Tageslicht fördern, ist die von Johann Wilhelm Ritter. Dieser Physiker und Freund der Jenaer Romantiker vollzog die Poetisierung der Welt experimentell am eigenen Leib und schuf eine strikt subjektive und synästhetische Empirie. Damit setzte er zwar seine Gesundheit aufs Spiel, reüssierte aber als Entdecker (Ultraviolett), Erfinder (Akkumulator) und Begründer der Elektrochemie. In der akademischen Gemeinde wurde ihm dafür freilich kaum Anerkennung zuteil, wohl weil Ritter für eine Empirie einsteht, die sich nicht auf die visuelle und theoretische Erfahrung beruft, sondern den Körper, alle Sinne einsetzt – bis hin zur Gefährdung der eigenen Gesundheit.

Zielinskis Medienarchäologie will weder über die herrschenden Entwicklungsstränge in der Apparate-technik noch über deren soziale Bedeutung Aufschluss geben. Er entdeckt vielmehr Ideen, die im Zwischenreich der Imagination zwischen Berechenbarkeit und Phantastik keimten. Ideen, die einer «Ökonomie der Freundschaft» (Bataille) huldigten, so wie heute vielleicht die *open source*-Bewegung. In den neuen Medienwelten ortet er als Quintessenz daraus «die fortdauernde Möglichkeit einer magischen Haltung gegenüber der Technik». Darin liegt für ihn die Funktion der verschwenderischen, offenen Medienkunst.

An dieses Zwischenreich tastet sich Georg Christoph Tholen von theoretischer Seite heran, dabei zu ähnlichen Schlüssen gelangend. Der «Zwischen- oder Ab-Ort der Einbildungskraft» manifestiert sich in der «hybriden Performanz» der Kunst. Innerhalb

der aktuellen, von polaren Gegensätzen geprägten Mediendiskussion setzt er auf das Misstrauen als erkenntnisfördernde Kraft. Auf beiden Seiten werden gern griffige Metaphern verwendet. Die Euphoriker suchen in den neuen technischen Potenzen das Instrument zur Überwindung des menschlichen Körpers. Demgegenüber befürchten die Katastrophiker die Entmündigung des Menschen durch die Maschinenwelt. In Abschied von der Gutenberg-Galaxis sinniert Norbert Bolz finster: «Die freien Gedanken sind zerebrale Software, Geist ist der Inbegriff aller möglichen Datenkombinationen, und Kultur heisst das Spiel auf der Tastatur des Gehirns.» Mit dieser «Organ-Metaphorik» (Tholen) werden allerdings alte Trennungen nivelliert und die Zäsuren überschrieben, die an den Schnittstellen zwischen analog und digital aufbrechen. Es sind dies Gleichsetzungen, die Hegels Weltgeist im Worldbrain archivieren, im Grunde aber doch bloss den humanen Narzissmus verdoppeln.

Dadurch skeptisch gestimmt untersucht Tholen, wie kulturelle Setzungen gerne a priori gesetzt werden. Der eklatante Widerspruch zeigt sich unter anderem darin, dass ein vor-mediales Leben und Bewusstsein postuliert wird, das in der Schriftkultur wurzelt, ohne zu bedenken, dass diese Schriftkultur selbst nur Mitte(i)lbarkeit zum «Naturzustand» signalisiert. So unterschlägt die apokalyptische Rhetorik über die Zäsur in der Medienwelt all die grundlegenden Schnitt- und Bruchstellen in der Medien- wie der Begriffsgeschichte.

Tholen untersucht die anthropomorphe Metaphorik, die Differenz zwischen Auge und Blick sowie die Risse im Raum-Zeit-Gefüge. Dabei hinterfragt er falsche Gegenüberstellungen, die meist auf inkohärenten Begriffsdefinitionen fundieren. Zwischen den Zeilen dekonstruiert er auch das scheinbar unhintergehbare prädiskursive Einverständnis, wonach gut ist, was verloren ist. Der kulturkritische Mediendiskurs leidet ja nicht zuletzt daran, dass Vergangenes als ideal gesetzt wird, Ängste dagegen in die Zukunft projiziert werden.

Als Einstieg zu diesen Schwerpunktkapiteln, deren begrifflicher Aufwand keine leichte Lektüre erlaubt, bieten sich im zweiten Teil des Buches die Diskursanalyse von TV-Talks sowie die abschliessende Verortung des imaginären Dazwischen an. Nochmals weist hier Tholen auf die Widersprüchlichkeit der auf McLuhan zurück gehenden Angst hin, dass die Medien Prothesen des Menschen seien und den Menschen zu ersetzen drohen. «Der anthropologische wie neurokulturelle Kurzschluss von Körper und Technik, Menschen und Programmen ist ein

Phantasma, das die differenzielle Kluft der Sprache vergisst und überdeckt.» Die katastrophische Rhetorik versucht etwas sichtbar zu machen, indem sie Wesentliches «hinter dem Horizont» verbirgt.

«Irritation ist der erste Schritt bei einer Befreiung von erstarrten Vorurteilen und von Wiederholungszwängen», schreibt Giesecke. Gemeinsam nähern sich Tholen, Zielinski und Giesecke dem von Mythen verhangenen Horizont, um das Verborgene zu entdecken.

1 Aus: «Freitag», vom 25. Juni 2004, abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Michael Giesecke: Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002 (Taschenbuch Wissenschaft), mit CD-ROM, 458 S., 17.50 EUR.

Siegfried Zielinski: Archäologie der Medien. Zur Tiefenzeit des technischen Hörens und Sehens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002, 396 S., 16.90 EUR.

Georg Christoph Tholen: Die Zäsur der Medien. Kulturphilosophische Konturen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002 (Taschenbuch Wissenschaft), 220 S., 10 EUR.

Alfred Messerli

Lesen und Schreiben 1700 bis 1900

Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2002.

Alfred Messerlis Studie über die Geschichte des Lesens und des Schreibens in der Schweiz zwischen 1700 und 1900 widmet sich dem grossen Untersuchungsgegenstand in einer gut überblickbaren und klaren Gliederung: Nach theoretischen und methodischen Vorüberlegungen folgen drei Hauptkapitel, die sich (1) der Durchsetzung der literalen Norm, (2) den Lesepraktiken und (3) den Schreibpraktiken zuwenden.

In den theoretischen Vorüberlegungen deklariert Messerli, dass die Studie sich der alltäglichen Literalität zuwendet. Dabei soll den Lektüre- und Schreibpraktiken der städtischen und ländlichen Unterschicht besonderes Gewicht geschenkt werden. Nach diesem Untersuchungsziel richtet sich auch die Methodik: Um dieser alltäglichen Schriftlichkeit auf die Spur zu kommen, werden neben Büchern und anderen gedruckten Quellen eine Vielzahl von anderen Textsorten wie Schreibkalender, Familienchroniken, Verträge, Briefe, Rechnungen, Haushaltsbücher u.v.a.m. untersucht. Für eine Studie der pragmatischen Schriftlichkeit erweist sich Messerlis konsequente Unterscheidung zwischen skriptographischen und typographischen Quellen als erhellend. Gerade über die handschriftlichen Quellen kommt

die Studie nämlich zu interessanten Befunden zu Schreib- und Lesepraktiken der Unterschicht.

Eine zweite Konsequenz, die sich aus dieser Fokussierung auf die alltägliche Literalität ergibt, betrifft die Bildungsgeschichte: Messerli reduziert sie nicht auf die Geschichte der schulischen Förderung des Lesens und Schreibens, sondern er untersucht auch andere Vermittlungssituationen wie familiäre Praktiken. So analysiert er beispielsweise ausführlich die soziokulturellen Rahmenbedingungen der Lektüre im häuslichen Alltag an Hand der Faktoren Licht, Zeit und Arbeit. Trotz diesem weiten bildungsgeschichtlichen Ansatz kommt das Schulgeschichtliche in dieser Arbeit nicht zu kurz. Die Aufarbeitung der Geschichte des Erstleseunterrichts ist ein Kernstück dieser Studie, das sich durch die Verarbeitung einer breit angelegten Dokumentation mit Belegen verschiedenster Herkunft auszeichnet: Einbezogen werden Visitationsberichte, Schuluntersuchungen, Examensarbeiten, programmatische Schriften wie Schulordnungen und Schulprogramme, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien und Hinweise zum Erstleseunterricht aus Autobiographien und Biographien.

Als ein Hauptresultat aus der ganzen Studie geht hervor, dass sich schon seit dem 18. Jahrhundert eine breite Palette von literalen Praktiken in der Unterschicht nachweisen lässt. Die Vorstellung vom nicht-alphabetisierten Landmann kann Messerli auf Grund seiner Befunde als einen Mythos bezeichnen. Interessant ist auch die mentalitätsgeschichtliche Diskussion zur Herkunft dieses Stereotyps: Messerli betrachtet Projektionen der aufklärerischen Oberschicht als mögliche Ursache für diesen «Mythos vom schriftfernen Land» (S. 636). Die Oberschicht habe die Schreibpraktiken der Unterschicht nicht gebührend beachtet, weil sie als Intellektuelle mit ihren Schriften nicht so erfolgreich gewesen seien.

Nicht nur für die Sozialgeschichte des Lesens und Schreibens in der Schweiz, sondern auch für mentalitäts- und mediengeschichtliche Aspekte liefert diese Studie zahlreiche neue Erkenntnisse. In den mediengeschichtlichen Ausführungen kommt auch die materiale Seite des Distributions- und Rezeptionsprozesses zum Zug. Als Beispiel für die Beachtung von ungewöhnlichem Material sei hier auf das Kapitel «Schreiben an Türen und Wänden» verwiesen. Die mentalitätsgeschichtlichen Aspekte sind für Messerli ebenfalls zentral: Es geht in der gesamten Studie nicht nur um die Rekonstruktion von Lese- und Schreibpraktiken, sondern auch um die Rekonstruktion von Einstellungen und Haltungen gegenüber der schrift- und druckbasierten Kommunikation.

Hohes Lob verdient die Studie nicht nur wegen des ausführlichen Quellenstudiums von schwer zugänglichen Dokumenten aus diversen Archiven, sondern auch wegen der klaren methodischen Anlage und der konsequenten Suche nach Antworten auf die eingangs gestellte Forschungsfrage: Aufgezeigt werden die Prozesse, die dazu geführt haben, dass die Schweiz im Verlauf der untersuchten 200 Jahre zu einer alphabetisierten Gesellschaft wurde.

In geschichtlichen Arbeiten mit einem überregionalen Anspruch ist die Auswahl der untersuchten Quellentexte sehr wichtig. Allzu leicht könnte sich ein Buch, das wie hier auf sehr umfangreicher Archivarbeit in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz beruht, einen Hang zur Partikularisierung des Einzelphänomens erhalten. Diesem Risiko, ins Anekdotische abzugleiten, entgeht Messerli grösstenteils. Und wenn es zuweilen in der Beschreibung einzelner Geschichten auch etwas ins Detail geht, dann ist es eindrückliches Material, das man nicht so schnell wieder vergisst: So etwa sind die zahlreichen Beispiele in den Kapiteln «Gegen die literarische Überbildung der Frauen» und «Kulinarische Metaphern für den Leseakt» eine Fundgrube für treffend ausgewählte Belege zum Thema. Mehrere Register leiten Lesende mit punktuellen Interessen durch die 770 Seiten des Buchs: Wer regional interessiert ist, findet beispielsweise die entsprechenden Stellen über ein fein ausdifferenziertes geographisches Register.

Fazit: Alfred Messerlis Studie kann als Referenzwerk zur Geschichte der Alphabetisierung empfohlen werden. Diese Empfehlung betrifft verschiedene Disziplinen wie die Germanistik (Volksliteratur, Sozialgeschichte des Lesens und Schreibens), die Pädagogik (Bildungs- und Schulgeschichte) und die Schweizer Geschichte. Der schul- und bildungsgeschichtliche Teil gehört zu den Basistexten für (angehende) Lehrpersonen.

PD Dr. Elisabeth Stuck, Universität Freiburg, Departement für Germanistik, Ave. de l'Europe 20, CH-1700 Freiburg. elisabeth.stuck@unifr.ch