

# Editorial

Die Redaktion freut sich, Ihnen in diesem Herbst 2000 das neue Bulletin des Leseforum Schweiz vorzulegen. Dass es vor einem knappen Jahrzehnt gegründet wurde und das Bulletin seither ein wachsendes deutsch- und französischsprachiges Publikum in der Schweiz wie im nahen Ausland erreicht, ist in der Hauptsache das Verdienst von Anna Katharina Ulrich. Sie hat als erste Redaktorin das Heft zum Informationsblatt für verschiedenste Forschungsgebiete und Arbeitsfelder, in denen das Lesen thematisiert wird, gestaltet. Nun hat sie die eigentliche Redaktionsarbeit abgegeben, steht aber der Redaktion weiterhin als Mitglied des neu geschaffenen Beirats zur Seite. Dafür und für die langjährige, umsichtige Betreuung des Bulletins danken wir ihr sehr herzlich.

Das zehnte Bulletin bietet wiederum eine Mischung von zentralen Themen der Leseforschung und Fokussierungen auf Aspekte, die sich spontan ergeben haben. Zu erstern gehören die Beiträge zur Behandlung von Dyslexie (P. Haase, S. Bertschinger und G. Rothschild, S.48ff.) und zur zunehmenden Medienvielfalt in ihrer Auswirkung auf das Lese- und Schreibverhalten der Kinder, wobei die Ergebnisse der Studien von A. Bertschi, von M. Böck und I. Behnken ihrerseits auf eine bedenkenswerte Vielfalt verweisen (S. 3ff.), und P. Bucher zeigt, wie die Schweizer Bibliotheken auf diese Realitäten reagieren (S.25). Unter dem Titel *Schreibweisen – Wortbilder* sind diesmal Klang und Rhythmus als immanente Elemente der geschriebenen Sprache thematisiert: grundlegend dazu die Überlegungen von M. Cslovjcek (S.34). Alte und neue ABC-Bücher stellen A.K. Ulrich (S.33) und G. Wurzenberger (S.46) vor, während die Beiträge von D. Ammann und B. Caramore (S.36ff.) die Thematik aus der Sicht der Gehörlosen zeigen, diejenigen von N. Perroud und Y. Steinemann (S.45f.) die Schwierigkeiten der deutschen Lautierung für fremdsprachige Kinder in Erinnerung rufen. Die Beiträge zur Geschichte des Lesens von R. Schenda, der am 14. Oktober 2000 unerwartet starb, und M. Bickenbach (S.70ff.) dürfen ihrerseits zum Ausklang historische Information und reines Lesevergnügen bieten. Das wünscht Ihnen die Redaktion

Une fois de plus, un Bulletin du Forum suisse sur la lecture est né grâce à cette conjonction caractéristique et heureuse entre une volonté rédactionnelle et une mise en place spontanée de thèmes actuels. Tout d'abord, nous aimerions remercier très chaleureusement les quelque trente auteurs franco-, germano- et italophones de nous avoir offert cette palette riche et variée de réflexions et d'activités développées dans le domaine de la lecture. Ils nous donnent un reflet révélateur des courants et des préoccupations actuels en Suisse aussi bien que dans les pays voisins.

Le thème de la lecture plurielle, entre page et écran, constitue un des noyaux de ce numéro 9/2000. Au centre de cette thématique, le remarquable article de Vincent Jouve (p. 17) qui examine les modifications dans l'expérience du lecteur du *Petit Prince* d'Antoine de St. Exupéry lorsqu'il quitte le papier pour l'écran. Véronique Hadengue, quant à elle, analyse, dans une optique comparable, les multiples façons de traiter des contenus dans les CD-Rom et les interactions complexes qu'entretient le jeune lecteur avec eux (p. 23).

Les projets d'animation de lecture, présentés dans ce bulletin, témoignent de l'engagement et de la créativité pour la promotion d'une lecture libre et de plaisir, à l'école par exemple (Wasem, p. 66; Morier et Béguin, p. 55). Quand cette animation est liée à des activités d'écriture, l'interdépendance fascinante entre les deux actes, le lire et l'écrire, devient alors manifeste de manière fascinante (Foucault, p. 58; Dorsaz, p. 63) Dans ce même contexte, la recherche importante qu'a menée Andrea Bertschi s'avère particulièrement pertinente: elle montre, entre autres, à quel point l'offre de plus en plus riche et varié de média imprimés et électroniques, souvent interactifs, stimule un comportement de lecture et d'écriture plus actif et plus indépendant, notamment chez les garçons (p. 3).

Enfin, n'hésitez pas à jeter un coup d'œil sur la partie allemande de notre éditorial qui vous présente, dans une approche complémentaire, l'autre part des contributions.

Denise von Stockar

# Informationen

## Forschung Recherches

### *Andrea Bertschi-Kaufmann* **Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung**

Zur Publikation der Ergebnisse aus dem Nationalfondsprojekt «Literalität im medialen Umfeld»

*Das Forschungsprojekt hat die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit ihren Buch- und Bildschirmlektüren untersucht. In verschiedenen Schulen waren dafür eigens geeignete Anlagen eingerichtet worden. Über das Vorhaben und seine Fragestellung wurde seinerzeit im Bulletin kurz berichtet (s. Leseforum Schweiz, Bulletin 7/1998). Neu sind jetzt die Ergebnisse aus den Primarschulklassen erschienen: Andrea Bertschi-Kaufmann, Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau/Frankfurt, Sauerländer 2000.*

Der PC hat nicht nur die Kinderzimmer erobert, längst gilt er auch als unverzichtbares Lernmedium in der Schule. Darüber, was Kinder und Jugendliche im Umgang mit dem Computer, mit CD-ROM und Internet tatsächlich lernen, ist allerdings noch wenig bekannt. Umstritten sind vor allem die Folgen für das Leseverhalten und die Schriftentwicklung. Werden «Multimedia» das Buch verdrängen oder führen sie als neue und attraktive Medien gerade erst recht an die Schrift

heran? Welche Aktivitäten entwickeln die Heranwachsenden bei der Beschäftigung mit alten und neuen Medien?

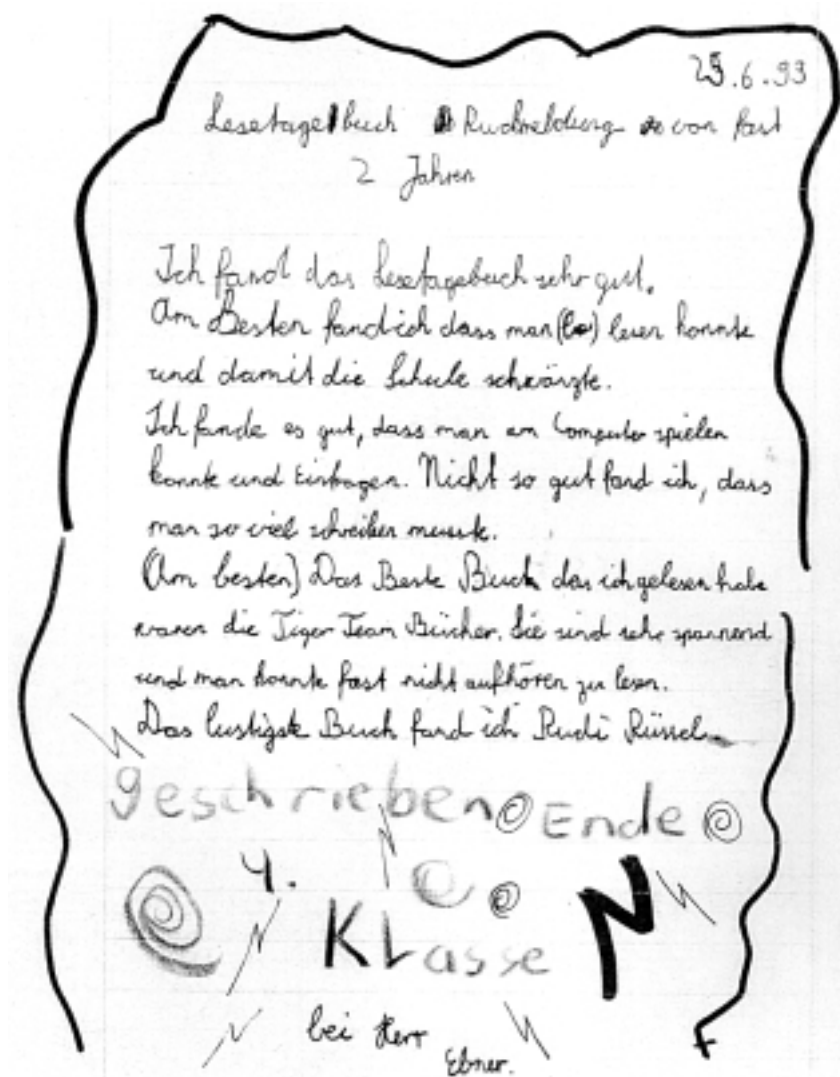
Diesen Fragen ist das Nationalfondsprojekt «Literalität im medialen Umfeld» (1997–1999) nachgegangen<sup>1</sup>. Es hat in 20 Schulklassen der Primarschule und der Sekundarstufe I multimediale Anlagen eingerichtet und die Kinder und Jugendlichen im Umgang mit Buch, CD-ROM und Internet beobachtet. Grundlage der Untersuchung sind die Lesetagebücher, die sie knapp zwei Jahre lang führten. Die Ergebnisse konnten mit den Befunden einer früheren Studie verglichen werden: In den vorangehenden Jahren waren Kindern ausschliesslich gedruckte Bücher zur Verfügung gestellt worden; Aufschluss über die Nutzung und den Umgang mit dem gedruckten Buch gaben auch damals die Lesetagebücher.

### **1. Zur Einrichtung: Buch und Bildschirm in der offenen Förderanlage**

Kinder und Jugendliche kommen mit unterschiedlichsten Medienerfahrungen, Mediengewohnheiten und -kompetenzen zur Schule; die Gestaltung einer Förderanlage, welche den Umgang mit Schrift anregen soll, muss auf diese Interessen- und Begabungsheterogenität reagieren. Die Klassenzimmer wurden deshalb als möglichst vielfältige «Lese- und Medienumgebung» eingerichtet, mit einem Buch- und Bildschirmangebot, das die Schülerinnen und Schüler während den wöchentlich eingeplanten «Freien Lesestunden», in Unterrichtspausen oder auch in der Freizeit nutzen konnten. Allen Schulklassen stand eine Klassenzimmerbibliothek zur Verfügung; dazu gehörten einerseits die ge-

druckten Bücher aus ganz verschiedenen Genres und mit unterschiedlichen Ansprüchen an die Lesefähigkeit: Kinderbuchklassiker und Neuerscheinungen, teils «einfache» Literatur mit grossen Schrifttypen, Flattersatz und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle und sperrige Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen – hinzu kamen die Titel, mit welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Bibliotheken selber ergänzten: ein offenes Angebot an Lesestoffen unterschiedlicher Qualitäten und für verschiedene Ansprüche also. Ein Ziel der Untersuchung bestand gerade darin, den Effekt der verschiedenen literarischen Genres und ihrer je unterschiedlichen Textstrukturen auf das Leseverhalten und die Lernentwicklungen der Kinder und Jugendlichen beobachten und beurteilen zu können.

Zusätzlich zum gedruckten Lektüreangebot erhielten die Klassen im neuen Projekt mindestens zwei Computer mit CD-ROM-Laufwerk und Internetanschluss, dazu standen Multimedia-Versionen ebenfalls zum freien Gebrauch bereit. Aus dem noch nicht sehr umfangreichen Angebot der Kinder- und Jugendbuchverlage wurden vor allem solche Titel angeschafft, bei welchen ein direkter Bezug zu einer Buchvorlage sichtbar blieb: elektronische Versionen von Kinderbuchklassikern, virtuelle Bücher, welche mit der Assoziation an gedruckte Vorlagen spielten und multimediale Sachbücher für Kinder, die meist als Nachschlagewerke gestaltet sind<sup>2</sup>. Das Reizvolle der CD-ROM als «living book» ist vordergründig sicher einmal ihre optische und akustische Gestaltung (hier wird mehr und anderes geboten als der blosse Schrifttext), vor al-



lem aber sind es die vielfältigen Manipulationsmöglichkeiten des interaktiven Mediums. Sachinformationen oder Erzählstränge müssen am Bildschirm in spielerischer Art erst einmal zusammengesucht und komponiert werden. Hier sind die Bilder mit Ton- und Schriftelementen im Hypertext verwoben, hinzu kommen häufig kurze Videosequenzen, die den Plot der Handlung besonders schnell vorantreiben. Damit knüpft die multimediale Geschichte zusätzlich auch an Rezeptionsgewohnheiten an, welche Kinder von heute im Umgang mit dem TV längst erworben haben. Anders als beim Fernsehen können sie in ihren

elektronischen Büchern aber auch die Reihenfolge und die Rezeptionsdauer von einzelnen Seiten selber wählen und sie bestimmen vor allem den Verlauf des Handlungsgeschehens per Mausclick jeweils selber mit. Tatsächlich erwerben die jungen Leserinnen und Leser gerade mit der spielerisch-suchenden Orientierung im elektronischen Buch Geschichtenerfahrungen und strukturelles Wissen über die Art, wie Geschichten verlaufen können, und sie bauen damit Kompetenzen auf, die auch und gerade für die Bewältigung von Buchlektüren wichtig sind.

## 2. Zur Ausrichtung der Beobachtung: Geschlecht, Schulklasse und Medienangebot

Für die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials waren vor allem die folgenden Frageaspekte wichtig:

- Wie verhalten sich Mädchen und Jungen in einer Medienumgebung, die neben traditionellen Leseangeboten auch interaktive Lektüren anregt? Es ist längst bekannt und verschiedene Studien<sup>3</sup> haben auch bereits deutlich darauf hingewiesen: Für das Lese- und Schreibverhalten spielt vor allem die Geschlechterorientierung eine entscheidende Rolle: Offensichtlich sind Mädchen meist viel schneller für die Beschäftigung mit umfangreichen Texten und für das eigene Schreiben zu gewinnen; die Jungen hingegen gelten häufig als die Sorgenkinder des Lese- und Literaturunterrichts. «Gender» ist deshalb für die Untersuchung der Tagebücher eine zentrale Kategorie.
- Welche Besonderheiten ergeben sich möglicherweise aus den Konstellationen in der jeweiligen Schulklasse? Was sich in den einzelnen Klassen abspielt und welche Lese- und Schreibaktivitäten den Kindern und Jugendlichen innerhalb ihres sozialen Gefüges möglich sind, ist auch mit einer für alle gleich gestalteten Lernanlage nicht vorauszusehen.
- Worin bestehen die neuen Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in multimedialen Umgebungen und welche Differenzen zeigen sich gegenüber Kindern, die ihre Schrifterfahrungen ausschließlich mit gedruckten Texten sammeln konnten? Da

Beobachtungen aus zwei unterschiedlichen Medienumgebungen vorlagen – die traditionelle Klassenzimmerbibliothek und die multimediale Anlage mit Buch und Bildschirm – interessierten besonders auch die Unterschiede im Umgang mit dem jeweiligen Angebot.

## 3. Einzelne Ergebnisse im Überblick: In didaktischen Anlagen ist der PC nicht «Fressfeind» des Buches

Lesetagebücher sind äusserst ergiebige Dokumente. Sie vermitteln Einblick in die Lese- und Schreibwege der Kinder und Jugendlichen und sie zeigen, wie diese das Buch- und Medienangebot für ihre Entwicklung im Umgang mit Schrift tatsächlich genutzt haben.

*«Ich hole mir noch ein Monsterbuch», schreibt Jonas im 3. Schuljahr, «ich habe bis jetzt schon vier gelesen. Sie sind spannend.» – Evelyne im fünften Schuljahr: «Ich schaue mein Lesetagebuch oft an, weil ich dann sehe, was ich früher gelesen habe. Heute lese ich keine Franz-Geschichten<sup>4</sup> mehr, dafür lange Geschichten. Am liebsten über Mädchen, wenn sie verliebt sind und solche Themen. Da kann man lange lesen und man ist mit dem Buch nicht sofort wieder fertig.» – Und Tobias im fünften Schuljahr: «Dass wir auch CD-ROM haben, finde ich gut. Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen. Es wird einem nicht so schnell langweilig.»*

Aufschlussreich sind aber auch die Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung, welche das gesamte Textkorpus (alle Lesetagebuchtexte) erfasst, zum Beispiel die folgenden:

- zu den Geschlechterdifferen-

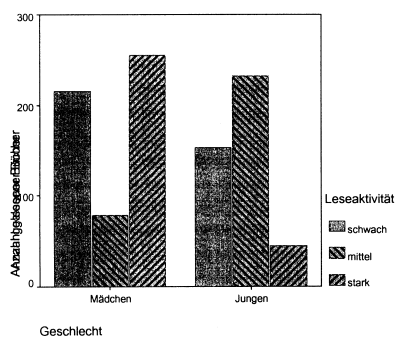
*zen beim Lesen und Schreiben:* Mädchen kommen früher mit längeren Texten zurecht, sie lesen mehr und wenden offensichtlich auch für das eigene Schreiben mehr Zeit auf als die Jungen. Von ihrer literarischen Vorlage lassen sie sich häufiger zu längeren Tagebucheinträgen anregen und geben ihre literarischen Erfahrungen vorwiegend erzählend wieder. Vor allem in traditionellen Buchumgebungen bleibt die Leseaktivität der Jungen weit hinter jener der Mädchen zurück. Die Jungen sind nicht nur an andern Themen, sondern teilweise auch an ganz andern literarischen Genres interessiert als die Mädchen. Sie lesen häufiger Comics und viele finden gerade auf diesem Weg zum umfangreichen textlastigen Buch. Ihre eigenen Texte gestalten sie seltener narrativ; aber häufiger als die Mädchen kommentieren und bewerten sie jeweils, was sie gelesen haben.

• zur stimulierenden Wirkung eines multimedialen Angebots: Wenn Kinder zwischen Buch- und Bildschirmlektüren auswählen können, ist das Aktivitätsgefälle zwischen Mädchen und Jungen weit weniger hoch. Mädchen wählen «interactive books» vor allem als Auflockerung zwischen ihren Buchlektüren, während viele Jungen die CD-ROM häufig als Einstiegslektüre nutzen, längere Zeit dabei bleiben und schliesslich meist zum gedruckten Buch wechseln. Vor allem in der Primarschule erweisen sich die Multimedia-Versionen von Geschichten als attraktive Lektüren für Jungen, die auf dem Weg sind, Buchleser zu werden. Die Gelegenheit, Leseerfahrungen auch am Bildschirm zu sammeln, stärkt und stabilisiert also vor allem die Lesetätigkeit der Jungen, während

Mädchen den PC weniger eindeutig für ihre Leseentwicklung verwerten, seine Möglichkeiten bei der Beschäftigung mit literarischen Versionen aber durchaus auch erkunden. Die unterschiedlichen Effekte, welche traditionelle und multimediale Leseumgebungen für die Leseaktivität haben, scheinen in den vergleichenden Erhebungen deutlich auf. Einzelne detaillierte Ergebnisse mögen dies nachfolgend illustrieren:

Zur Ermittlung der Leseaktivität wurden jeweils alle von den Kindern angegebenen Lektüren aufgenommen und die Lesepensen der Kinder innerhalb der Vergleichsgruppen nach ihrem Umfang unterschieden. Diese Aufteilung ergab bei den Kindern, die während 16 Monaten ausschließlich mit Printtexten gearbeitet hatten, drei ungleiche Gruppen, wobei vor allem die geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlich wurden: Zu den schwach aktiven Leserinnen und Lesern, die höchstens 31 Lektüren angegeben hatten, gehörten 39,3% aller Mädchen und 35% der Jungen. Völlig unterschiedlich ist aber der Anteil der Mädchen und Jungen in den beiden andern Gruppen: Nur 14,3% der Mädchen, aber 31,7% hatten ein mittleres Lesepensum von zwischen 32 und 44 Büchern bewältigt und umgekehrt waren in der Gruppe der stark leseaktiven Kinder mit Pensum zwischen 45 und 54 Büchern 46,% aller Mädchen aber nur 10,6% der Jungen. Die in der Grafik aufscheinende «Anzahl gelesener Bücher» bezeichnet jeweils die Gesamtzahl der Lektüren dieser Gruppen.

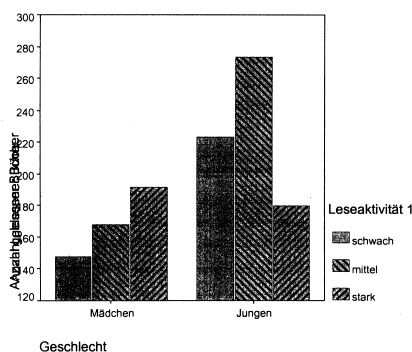
Im Gegensatz zu den Beobachtungen bei den Kindern in Printumgebungen zeigen sich bei jenen Kindern, welche auch elek-



Die Leseaktivität von Primarschulkindern im 4.-5. Schuljahr, die ausschließlich aus einem Angebot gedruckter Literatur auswählen konnten.

tronische Medien nutzen konnten, die Differenzen in der Quantität der Lesepensen weniger ausgeprägt als geschlechtsspezifische Unterschiede, sondern als Unterschiede sowohl unter den Jungen als auch unter den Mädchen: 30,8% der Mädchen und 31,7% der Jungen gehörten hier zu den schwach aktiven Leserinnen und Lesern, unter den mittel aktiven waren 33,9% der Mädchen und 39,7% der Jungen, und 35,3% der Mädchen und 28,6% der Jungen nutzten das Angebot in der Bibliothek und am Bildschirm als stark aktive Leserinnen und Leser.

Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I nutzen den Bildschirm vorwiegend für ihre



Die Leseaktivität von Primarschulkindern im 2.-5. Schuljahr, denen Buch- und Bildschirmmedien zur Verfügung standen.

Ausflüge ins Internet. Weit beliebter als die eigens für das junge Publikum eingerichteten Seiten ist hier aber der Austausch im Chat mit Gleichaltrigen möglichst aus der eigenen geografischen Umgebung. Das Internet scheint für die Jugendlichen vorwiegend das Medium der Kontaktaufnahme zu sein, zudem nutzen sie es sporadisch – wie die CD-ROM – auch als Fundus von Informationen, die für die Arbeit im Unterricht gerade gebraucht werden. Für den Rückzug und das Eintauchen in fiktionale Welten verwenden die allermeisten Heranwachsenden das gedruckte Buch.

- zur Bevorzugung einzelner literarischer Genres: Unabhängig von der Altersstufe, dem Geschlecht und der Art der Leseumgebung zeigt sich eine Konstante besonders deutlich. Die phantastische Literatur wird von den Kindern durchwegs bevorzugt. Darin zeigt sich – im Bereich der gedruckten Literatur ebenso wie bei den elektronischen Büchern – wohl in erster Linie das Bedürfnis der Kinder nach der auf Anrieb erkennbaren literarischen Fiktion. Die Anstrengung des Lesens empfinden sie offenbar vor allem dann als lohnend, wenn sie Merkwürdiges und Wunderbares durchleben können: Gegenwelten zum alltäglich Erfahrbaren. Genau diese Lesemotivation – das Unmögliche, das Herbeigedachte und Herbeigewünschte vorstellbar zu machen – ist bisher in der schulischen Förderpraxis aber häufig vernachlässigt worden. Viele Lehrerinnen und Lehrer verbinden mit dem Literaturunterricht zugleich die Aufgabe, sich mit der gesellschaftlichen Realität kritisch auseinanderzusetzen; sie verfehlen damit allerdings häufig die Leseinteressen, die für den Aufbau einer stabilen

Lektürepraxis notwendig sind.

• *zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben*: In den Texten der Kinder und der Jugendlichen sind Anlehnungen an den gelesenen Vorlagentext eindeutig zu erkennen; die Schülerinnen und Schüler verwerten ihre Lektüren auch für das eigene Schreiben, übernehmen Textformen, Muster und teilweise auch die Wortwahl. Wenn sie unmittelbar anschliessend an ihre Lektüren selber schreiben, fällt ihnen das Gestalten ihrer Texte leichter. Vor allem die Kinder mit einem grossen Leserepertoire gedruckter Bücher finden häufiger zum eigenen erzählenden Schreiben; als besonders stimulierend erweist sich – auch in Bezug auf das Schreiben – wiederum das phantastische Buch: Auf diese Gattung reagierten Kinder besonders häufig mit erzählenden, dramaturgisch geschickt gestalteten Texten. Insgesamt aber scheinen Lesen und Schreiben komplementäre Tätigkeiten zu sein. Neben dem Typ des stark leseaktiven Kindes, das dem verzögernden Prozess eigenen Formulierens nur wenig Zeit und Aufmerksamkeit schenkte, fällt auf der andern Seite ein Profil von Wenigleserinnen und -lesern auf, die ihre vergleichsweise beschränkte Leseerfahrung in langen Texten aktualisierten und damit ausführlich dokumentierten. Diese Gegenläufigkeit zeigt sich deutlich bei einer Mehrheit der Jungen, die sich eher einseitig auf die Beschäftigung mit Lektüren oder auf die Reproduktion von Leseerfahrungen beim eigenen Schreiben konzentrierten. Mädchen hingegen verbanden häufiger eine hohe Leseaktivität mit einer regen Schreibfähigkeit. In multimedialen Umgebungen gleicht sich also lediglich die Leseaktivität von Jungen und

Mädchen ein Stück weit aus; nach wie vor sind aber auch hier die Mädchen die intensiveren und insgesamt mitteilbareren Schreiberinnen.

#### **4. Empfehlungen für die Leseförderung in Schulen und Bibliotheken: Multimedialer Unterricht braucht nicht nur Offenheit, sondern auch Anregung und Begleitung**

Wenn Kinder ihre Texterfahrungen in einer anregenden Medienumgebung sammeln, wenn sie diese in einem selbstgesteuerten Curriculum, mit eigenen Schwerpunktsetzungen und im individuellen Tempo weiterentwickeln können, eignen sie sich jenes Verhalten an, das für einen qualifizierten Umgang mit Schrift und Literatur besonders wichtig ist: sie lernen zwischen Medien, Themen und Texten auszuwählen und sich auf das jeweils Bevorzugte zu konzentrieren. Mit den Lektüren, zu denen Kinder Zugang gefunden haben, entwickeln sie einzelne Lesekompetenzen und eine Souveränität im Umgang mit Büchern, darüber hinaus erwerben die Heranwachsenden aber auch ein produktiv verfügbares Repertoire an Textgestaltungen, mit welchem sie Schreibgewohnheiten aufbauen. Der Bildschirm, eine Vielfalt gedruckter Bücher – und darunter auch anspruchsvolle literarische Genres – erweisen sich dabei als unverzichtbare Elemente von Unterrichtsanlagen, die den geschlechtsspezifisch differentiellen Nutzungsweisen und den verschiedenen Stadien der Lese- und Schreibentwicklung bei Kindern derselben Klassenstufe angemessen sind.

Ein literarisches Leben im Klassenzimmer, das die Wahl zwischen Buch und Bildschirm offen lässt, Anregungen vermit-

telt und möglichst viel Lese- und Schreibzeit zur Verfügung stellt, ist allerdings – bei der Fülle von Lernzielen und Erziehungsaufgaben, welche die Schule insgesamt zu erfüllen hat – alles andere als selbstverständlich. Auf die Frage nach seinen Erfahrungen im offenen, multimedialen Leseunterricht antwortet Raphael mit einer längeren Tagebucheintragung (s. Abb. S. 4). Sie zeigt, dass das interessengeleitete und bewegliche Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt mit der «typischen Schule» auch von den Kindern selber kaum zusammengebracht wird. Das aber lässt sich allmählich ändern.

1 Das Forschungsprojekt ist in das vom Nationalfonds eingerichtete Schwerpunktprogramm «Zukunft Schweiz» integriert. Im Rahmen dieses Programms sollen die Folgen des sozialen Wandels in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen beobachtet werden. Die laufend sich erweiternde Medienlandschaft und ihre Auswirkungen auf die Lese- und Schreibfähigkeit von Heranwachsenden war Gegenstand unseres Projekts. Leitung des Forschungsteils: Prof. Dr. H. Sitta, Universität Zürich/Andrea Bertschi-Kaufmann, HPL Zofingen; Beratung und Beteiligung an der Forschungsarbeit: Dr. Wassilis Kassis, Forschungsstelle für Schulpädagogik an der Universität Basel und PD Dr. Peter Sieber, SFA Zürich; Mitarbeit: Stephan Rohrer, Kantonsbibliothek Aarau; Leitung des praktischen Teils: Andrea Bertschi-Kaufmann/Daniel Feusi, Beratungsstelle für Informatik an Aargauer Schulen, Lehramtsschule. – Weitere Informationen aus der Projektarbeit bietet auch die Homepage: [www.literalitaet.ch](http://www.literalitaet.ch)

2 Unter anderen: Sven Nordquist: *Pettersson und Findus*. Hamburg: Oetinger/terzio 1996; Romain Victor-Pujebet: *Das Buch von Lulu*. Ravensburg: Maier-Ravensburger o.J.; Paul Maar: *Eine Woche voller Samstage*. Hamburg: Oetinger/terzio 1998; Robinson Crusoe (nach Daniel Defoe). Berlin: Tivola 1998; *Goethe in Weimar*. München: Navi-go 1995; Brockhaus in Text und Bild. Mannheim: Bibliographisches Institut F.A. Brockhaus 1999

3 Interessant in diesem Zusammen-

hang sind u.a.: Bettina Hurrelmann et al.: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann 1993; Hartmut Eggert/Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995; Heinz Bonfadelli: Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Bodo Franzmann et al. (Hg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999.

4 Christine Nöstlinger: Geschichten vom Franz. Hamburg: Oetinger 1984; Folgebände.

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

**Margit Böck**  
**Das Lesen in der Medienvielfalt**  
 Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich

*In diesem Beitrag stelle ich Befunde einer Befragung von 1 200 8- bis 14-Jährigen über ihre Lesegewohnheiten vor. Der Hintergrund dieser im Herbst/Winter 1998/99 in Österreich durchgeführten Studie war der grundlegende mediale Wandel der letzten Jahre, der auch die Ausgangsbedingungen für das Buchlesen massgeblich verändert hat. Die Untersuchung ergänzt eine Repräsentativbefragung über die Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten der ÖsterreicherInnen ab 14 aus dem Zeitraum 1996/97 (Böck 1998).*

**1. Anlage und Fragestellungen**

In der sich an einem kommunikationswissenschaftlichen Ansatz orientierenden Studie wird «Lesen» als aktives und zielgerichtetes Handeln im Kontext des Freizeit- und Medienverhaltens thematisiert.

Im Zentrum des Forschungsinteresses stand zum einen die Frage, welchen Stellenwert das

Tab. 1: Medienausstattung der österreichischen Privathaushalte (HH): 1987, 1996/97 und 1998/99 (in Prozent)

Medien	1987 <sup>1)</sup>	1996/97 <sup>2)</sup>		1998/99
	HH gesamt	HH gesamt	HH, in denen 14- bis 19-J. leben	HH, in denen 8- bis 14-J. leben
Fernseher	96	97	99	99
Radio	97	97	99	99
MC-Recorder/CD-Player	77	78	94	98
Videorecorder	25	69	80	90
Kabel-/Sat-TV	15	70	70	—*
Computer	6	28	45	75
Spielkonsolen	—*	8	16	77
Basis (100%) N =	2.021	2.000	189	1.200

\* nicht erhoben; <sup>1)</sup> Fritz 1989; <sup>2)</sup> Böck 1998

Buch und andere Lesemedien für die 8- bis 14-Jährigen in der aktuellen Medienvielfalt haben. Als Bedingungen für und Einflussgrößen auf das Lesen wurden u.a. erhoben: die Medienumwelt, Freizeitaktivitäten und Medienumgang, die «Leseumwelten» Familie, Schule und Freundeskreis, Leseanregungen, Lesehemmungen usw. Die zweite Frage befasste sich mit den Lesepräferenzen. Die Angaben über gelesene Bücher und «Lieblingsbücher» geben nicht nur Einblicke in das dieser Altersgruppe tatsächlich zugängliche Angebot, sondern auch in die Vermittlungsleistungen von Schulen, Bibliotheken, Buchhandel und weiteren Institutionen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schulklassen sind repräsentativ für die 3. bis 8. Schulstufe. Zusätzlich wurden 21 Intensivinterviews durchgeführt.

**2. Ergebnisse**  
**Die Medienumwelt der 8- bis 14-Jährigen**

Beginnend mit Video und Kabelfernsehen ist der Medienbesitz der Haushalte seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre kontinuierlich gewachsen. Einen Überblick über die Veränderungen der Medienausstattung gibt

Tabelle 1. In dieser Darstellung wird auch die besondere Medienvielfalt deutlich, in der Kinder und Jugendliche heute aufwachsen: Für Fernsehen, Radio und Hifi-Anlage und bald auch den Videorecorder kann man für Haushalte, in denen 8- bis 14-Jährige leben, von einer Vollversorgung sprechen. Rund 75% dieser Haushalte verfügen ausserdem über Computer und Spielkonsolen (s. Tab.1 oben).

Die Selbstverständlichkeit der Medien für Kinder und Jugendliche zeigt sich unter anderem in ihrem persönlichen Medienbesitz. Gut 80% haben ein eigenes Radio, einen Kassettenrecorder oder CD-Player, je knapp 70% Spielkonsolen und einen Walkman, 40% einen eigenen Fernseher, 20% einen Videorecorder.

Die SchülerInnen wurden auch gefragt, wie viele Bücher sie haben. 15% geben mehr als 100 eigene Bücher an, 20% zwischen 50 und 100. 16% haben nicht mehr als höchstens 10, 20% zwischen 10 und 20 Bücher.

Besonders deutlich sind die Genderdifferenzen, die sich im Umgang mit den Medien fortsetzen. Mädchen und Jungen wachsen in unterschiedlichen «Medienwelten» auf: Jungen zählen audiovisuelle-interaktive Medien deutlich häufiger zu ihrem Besitz, Mädchen haben

Tab. 2: Persönlicher Medienbesitz der SchülerInnen nach Geschlecht (in Prozent)

Medien	Gesamt	Mädchen	Jungen
Spielkonsolen	68	60	75
Computer	43	33	53
Fernseher	39	33	45
Videorecorder	20	15	25
bis zu 10 Bücher	16	9	21
mehr als 50 Bücher	35	40	29

wiederum wesentlich mehr Bücher (s. Tab. 2 oben).

Mit dem Alter steigt die persönliche Medienausstattung. Gleichzeitig sinkt der Buchbesitz. Dies dürfte zum einen darauf zurückgehen, dass sich die Kinder und Jugendlichen mit dem Älterwerden von ihren Kinderbüchern – nicht nur physisch – trennen und/oder diese nicht mehr als «ihre» Bücher einstufen. Zum anderen spiegelt sich darin auch die sich verändernde Bedeutung dieses Mediums im Freizeitalltag.

### Der Stellenwert des Buchlesens

An der Spitze der häufigsten Freizeitbeschäftigungen steht – nach wie vor und unangefochten – das Fernsehen, gefolgt von Musik- und Radiohören, Spielen, Sport und dem Treffen mit FreundInnen. Das Buchlesen liegt in der Rangreihe noch knapp vor der Computerbeschäftigung bzw. dem Computerspielen. Die 8- bis 14-Jährigen sehen aber nicht häufiger oder länger fern als die Erwachsenen. Wichtiger als für die Erwachsenen ist für sie der Computer – und vor allem auch das Buch.

Tabelle 3 fasst die Angaben zu den Buchlesegewohnheiten zusammen. Insgesamt 70% lesen zumindest wöchentlich in einem Buch; bei den ab 14-Jährigen liegt der Vergleichswert mit 42% markant niedriger. Und während nur 4% der 8- bis 14-Jährigen in ihrer Freizeit nie Bücher lesen, sind das bei den ab

14-Jährigen mit 33% rund achtmal soviel.

Auf Basis der Lesehäufigkeit und -dauer, der Lesefreude sowie der Zahl der in den letzten zwölf Monaten gelesenen Bücher wurde eine Typologie («Buchleseintensität») errechnet. 39% der 8- bis 14-Jährigen haben eine «hohe Leseintensität». Sie lesen sehr gerne und dementsprechend oft und lange. 28% lesen ebenfalls gerne, aber eher in einem wöchentlichen Rhythmus («mittlere Leseintensität»). Bei den 17% der SchülerInnen mit einer «geringen Leseintensität» ist die Lesefreude schon wesentlich geringer. Sie lesen auch überwiegend seltener als zumindest wöchentlich. 16% haben eine «sehr niedrige Leseintensität»; sie haben keine Freude am Buchlesen und tun dies auch entsprechend selten.

Um noch einmal mit der Bevölkerung ab 14 zu vergleichen: 1996/97 wurde von 24% der Befragten die «Leseintensität» als hoch, von 25% als mittel und von 19% als niedrig eingestuft. Ein Drittel der ab 14-Jährigen liest nicht einmal gelegentlich Bücher (s. Tab.3 unten)

Kurz zum Verhältnis Buch, Fernsehen und Computer: Letztere verdrängen das Buchlesen zwar nicht. SchülerInnen, die nicht gerne lesen, nutzen diese Medien in ihrer Freizeit aber signifikant häufiger. Jene, die kaum lesen, nutzen den Computer überwiegend zum Spielen. Die regelmässigen LeserInnen spielen zwar ebenfalls am Computer, sie beschäftigen sich aber überdurchschnittlich oft auch mit anderen Anwendungen. Bemerkenswert ist, dass die intensiven LeserInnen, wenn sie im Internet surfen, häufiger gezielt Informationen suchen, als die SchülerInnen mit einer sehr niedrigen Leseintensität. Diese Befunde stimmen mit den bekannten Zusammenhängen überein, dass LeserInnen Medien selektiver und informationsorientierter nutzen.

Tab. 3: Indikatoren der Buchlesegewohnheiten der 8- bis 14-Jährigen

Wie gerne liest du in deiner Freizeit Bücher?					
sehr gerne	gerne	nicht so gerne	gar nicht gerne		
36%	33%	23%	7%		
Wie oft liest du in deiner Freizeit Bücher?					
(fast) täglich	3-4x/Woche	1-2x/Woche	seltener	nie	
35%	12%	23%	26%	4%	
Hast du gestern (am letzten Wochentag) in deiner Freizeit in einem Buch gelesen?					
nein		Ja			
45%		55%			
Wie lange hast du da ungefähr gelesen? (5. – 8. Schulstufe)					
ca. 1/4 Std.		ca. 1/2 Std.	ca. 1 Std.	länger als 1 Std.	
11%		30%	33%	27%	
Hast du am letzten Wochenende in deiner Freizeit in einem Buch gelesen?					
nein		ja			
33%		66%			
Wie lange hast du da ungefähr gelesen? (5. – 8. Schulstufe)					
ca. 1/4 Std.		ca. 1/2 Std.	ca. 1 Std.	länger als 1 Std.	
9%		30%	28%	33%	
Wie viele Bücher hast in deiner Freizeit im letzten Jahr ca. gelesen? (5. – 8. Schulstufe)					
keines	1 bis 2	3 bis 5	6 bis 10	11 bis 20	mehr als 20
5%	20%	26%	20%	13%	6%



## Wer liest wie gerne und wie oft Bücher?

Lesen ist (nach wie vor) speziell für die jüngeren Befragten ein wichtiges Hobby, wobei aber der «erste Leseknick» offensichtlich stärker nach vorn rückt. Zwischen 10 und 12 Jahren brechen die Lesefreude und der Zeitaufwand für das Buch stark ein. Nicht nur andere Medien, vor allem Musik- und Computermedien und auch das Fernsehen, werden wichtiger. Insgesamt beginnen sich unterschiedliche Freizeitvorlieben stärker herauszukristallisieren. Damit einher geht die wachsende Bedeutung der Peer-group. Es wird mehr Zeit ausser Haus verbracht, womit auch die potentiellen Buchlesezeiten weniger bzw. kürzer werden.

Plausibel ist ausserdem, dass sich die «jungen» Jugendlichen im Laufe des Prozesses ihrer Identitätsfindung vom Buch, das im Besonderen «ein Medium der Kinder» ist, erkennbar abgrenzen (vgl. dazu die Entwicklung des Buchbesitzes). Dieser Leseinbruch wäre damit auch ein Indikator für das Vorrücken des Übergangs von der Kindheits- in die Jugendphase. Dass im Alter von etwa 10 Jahren der Übertritt in die Sekundarstufe I stattfindet, die andere Anforderungen an sie stellt als die Volksschule und auch mit dem Buch und dem Lesen anders umgeht, ist bei diesem markanten Bedeutungsrückgang ebenfalls zu berücksichtigen (s. Tab. 4 oben).

Übereinstimmend mit bekannten Befunden (und den Besitzunterschieden) haben die Mädchen in allen Altersgruppen eine engere Beziehung zum Buch als die Jungen. Diese Differenzen werden mit zunehmendem Alter grösser, die Jungen wenden sich gleichzeitig den audiovisuellen

Tab. 4: Leseintensität nach Geschlecht und Alter (in Prozent)

Leseintensität	gesamt	Geschlecht		Alter							
		weiblich	männlich	8 J.	9 J.	10 J.	11 J.	12 J.	13 J.	14 J.	
sehr gering	16	9	23	14	12	14	16	18	21	21	
gering	17	14	20	12	12	15	25	21	14	10	
mittel	28	26	29	26	26	29	27	28	29	32	
hoch	39	51	28	49	50	43	32	34	36	38	

und digitalen Medien verstärkt zu. Aufgrund der Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die einerseits traditionelle geschlechtsspezifische Zuschreibungen an und Zugänge zur (Computer-)Technik widerspiegeln und die man andererseits an den Kommunikationsmodi Schrift und Bild festmachen kann, stellt sich die Frage, ob die wachsende Medienvielfalt und der Trend zur Visualisierung von Kommunikation hier bereits bestehende Genderdifferenzen noch vergrössern.

Dass HauptschülerInnen seltener lesen als GymnasiastInnen, war zu erwarten. 49% der AHS-, aber nur 28% der HS-SchülerInnen haben eine hohe Leseintensität (sehr geringe Leseintensität: 7 zu 23%).

Die geschlechts- und schultypspezifischen Unterschiede finden sich in allen mit dem Buch und dem Lesen verbundenen Daten. Die Jungen sowie die HS-SchülerInnen stehen den Bildschirmmedien näher (Computer, Videospiele, Fernsehen), Mädchen und GymnasiastInnen den Printmedien, speziell dem Buch. Dass Comics von Jungen signifikant häufiger gelesen werden als von Mädchen, stimmt mit ihrer besonderen Affinität zu visuellen Kommunikationsmodi überein.

### Die Leseumwelten Familie, Peer-group und Schule

So gut wie alle Dimensionen des Lesens (auch bei der Berücksichtigung soziodemographischer Einflüsse) unterscheiden

sich nach der Leseintensität. Dies gilt auch für die zentralen Instanzen der Lesesozialisation. Der Zusammenhang zwischen der Leseumwelt im Elternhaus und den Lesegewohnheiten der Eltern auf der einen und der Leseintensität ihrer Kinder auf der anderen Seite wird bestätigt. Bemerkenswert ist, dass auch in dieser Studie keine Unterschiede in den häuslichen Leseumgebungen der Mädchen und Jungen festgestellt werden können (vgl. Hurrelmann u.a. 1993).

In der Peer-group hat das Buch im Vergleich zu den übrigen Medien einen recht untergeordneten Stellenwert. 39% der 10- bis 14-Jährigen unterhalten sich z.B. oft über Dinge, die sie im Fernsehen gesehen haben, jeweils rund ein Drittel über Musik, den Computer sowie Computer- oder Videospiele. Nur bei 19% sind Bücher häufig ein Thema im Kreis der FreundInnen. Lediglich über das Internet haben sie sich 1998/99 noch etwas seltener unterhalten (15%).

Besonders die VolksschülerInnen lesen (auch) in der Schule sehr gerne. «Klassische» Formen der schulischen Leseförderung, wie Bibliotheksbesuche oder AutorInnenlesungen, werden von insgesamt jeweils höchstens einem Drittel der 8- bis 14-Jährigen angegeben. Nur 5% der SchülerInnen der 5. bis 8. Schulstufe sagen, dass sie oft von ihren LehrerInnen Tipps zu lezenswerten Büchern bekommen (nie: 31%).

### 3. Schlussbemerkung

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen eine Reihe bekannter Zusammenhänge, deren Stabilität angesichts des gesellschaftlichen und medialen Wandels überrascht. Trotz dieser Kontinuität dürfen jedoch die langfristigen, eher unbemerkt vor sich gehenden Veränderungen nicht übersehen und unterschätzt werden.

Dies betrifft z.B. die offensichtlich wachsenden Genderdifferenzen im Medienumgang, die mit den damit verbundenen Kompetenzen und den zu erwartenden Anforderungen im künftigen Leben der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen sind. So wird neben einer möglichst hohen Lesekompetenz auch die Fähigkeit im Umgang mit visuellen Kommunikationsmodi immer wichtiger. Diese Befunde sowie auch die signifikanten Unterschiede in den Lesepräferenzen legen es nahe, über eine genderspezifische Gestaltung der Leseförderung sowie der Medienpädagogik insgesamt nachzudenken.

Grosses Interesse am Buch und am Lesen haben die 8- bis 10-Jährigen, die das Lesen eben erst erlernt haben, was auch entsprechend genützt werden sollte. Handlungsbedarf besteht besonders bei den 10- bis 12-Jährigen, um dem Leseinbruch entgegenzusteuern.

Das – altbekannte – Schlagwort «Leseförderung als gemeinsames Projekt» hat nach wie vor Gültigkeit, und eine effektive Leseförderung muss auch die häusliche Umwelt miteinbeziehen. Die regelmässige Information von Eltern, aber auch von LehrerInnen, über empfehlenswerte aktuelle Bücher für die jungen LeserInnen (besonders auch auf Basis der Titelnennungen, in de-

nen aktuelle Bücher nur selten vorkommen) und auch über die Bedeutung des Lesens wären hier wichtige Schritte.

Mit den Anforderungen der neuen Technologien rückt neben dem Lesen das Schreiben als die aktive Produktion und Gestaltung von Texten immer stärker in den Vordergrund. Die Verschiebungen zwischen den verschiedenen Kommunikations- und Darstellungsmodi, speziell von Schrift und Bild, verdeutlichen einmal mehr, dass eine zeitgemässe Förderung des Lesens Teil einer umfassenden Medien- und Kommunikationspädagogik sein muss.

Die Studie *Leseverhalten und Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen in Österreich* wurde vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung in Kooperation mit dem Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien durchgeführt. Auftraggeber waren die Bundesministerien für Wissenschaft und Verkehr sowie Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und das Bundeskanzleramt, Kunstsektion. Die Buchpublikation wird unter dem Titel *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft* voraussichtlich im Herbst im Österreichischen Studienverlag erscheinen.

Literatur:

Böck, Margit (1998): Leseförderung als Kommunikationspolitik. Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich. Wien.

Fritz, Angela (1989): Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik. Mit einem Vorwort von W. R. Langenbacher. Wien.

Hurrelmann, Bettina/Michael Hammer/Ferdinand Niess (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

© Margit Böck, Wien, April 2000

Mag. Dr. Margit Böck (geboren 1967); wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien

Adresse: Dr. Margit Böck, c/o Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien, Schopenhauerstrasse 32, A-1180 Wien; Tel.: 0043 (0)1 4277-48332; Fax-DW: 48388. e-mail: [margit.boeck@univie.ac.at](mailto:margit.boeck@univie.ac.at) privat: Kuefsteingasse 25/18; A-1140 Wien; Tel./Fax: 0043 (0)1 789 69 85

### *Imbke Behnken* **Für sich schreiben. Biographie in Arbeit<sup>1</sup>**

Dieser Beitrag ist «expressiv» oder «leidenschaftlich» schreibenden Jugendlichen gewidmet. Lassen wir die Bandbreite jugendkultureller Szenen revue passieren oder kulturkritische Bildungsforscher berichten, so scheint es sich bei schreibenden Jugendlichen um eine aussterbende Kultur zu handeln. Musikfans oder Inliner, Video- und Fussballfans oder Raver zählen zu den kulturellen Obsessionen, die uns als typisches Kennzeichen moderner Jugendgenerationen geläufig sind – bei leidenschaftlich schreibenden Jugendlichen denken wir eher an historisch überholte Lebensformen von Jugendlichen, die als «Kulturpubertät» oder als «genialische Pubertät»<sup>2</sup> in die pädagogisch-psychologische Literatur eingingen. Oder wir denken an Jugendliche, die, schulnahe, sich im Deutschunterricht dieser Neigung widmen. Expressiv schreibende Jugendliche, um die es hier geht, verorten ihre Obsession ebensowenig in der Schule wie zum Beispiel Skateborder. Sie suchen die private Abgeschiedenheit, sie initiieren und steuern ihren Schreibprozess in eigener Regie – meist in der Absicht,

ihren Weg durch die Jugendphase eigenaktiv zu bearbeiten. Sie sind im allgemeinen weniger daran interessiert, ob und wie sie zur Tradierung von literarischer Kultur beitragen, auch wenn sie – als ebenso leidenschaftliche LeserInnen – sich in der Literatur Vorbilder wählen. Ihre schöpferische Anstrengung gilt ganz der Frage, ob und wie sie Schriftkultur für private Zwecke, für die Bewältigung identitäts- und biographierelevanter Probleme nutzbar machen können. Sie schreiben «Tag für Tag» in ihr Tagebuch, reflektieren Geschehenes; sie schreiben, um sich aus Depressionen zu befreien oder um ihre Umwelt zu verstehen; sie feilen an ihren Versen und Romanen immer und immer wieder, um ihren Ansprüchen nach Authentizität gerecht zu werden; sie vertiefen sich lesend und schreibend in vorfindliche Literatur, über Wochen hinweg, als Gegenprogramm zu Lebensformen, die einsperren. Schreiben kann zur Sucht werden, für andere Jugendliche ist es die Obsession, Nächte durchzutanzten.

Verena, 17-jährig – «Ich war jahrelang abhängig vom Schreiben – ... wenn etwas Wichtiges war, Zeiten, in denen ich an Problemen rumgebissen und rumgenagt habe, da hab' ich fast immer aufgeschrieben. ... In der Schule, wenn ich das Tagebuch nicht dabei hatte, war ich aufgeschmissen. Ich musste es bei mir haben. Ich musste wenigstens Zettel und einen Stift haben, dass ich jederzeit schreiben konnte. Ich hab' dann auch manchmal, das längste war 27 Seiten oder so, am Stück geschrieben. Am Schluss, ich sass am Tisch und hatte einen Krampf.»

Durchweg berichten die jugendlichen Autorinnen und

Autoren von einer starken *libidinösen Besetzung* ihrer Schreibkultur: Ricarda, 19jährig – «In der Grundschule waren für mich die oft verpönten Aufsätze das Schönste und Geschichten hab' ich geschrieben, sobald ich lesen und schreiben konnte. Es ist einfach so, dass mich das geschriebene Wort, solange ich denken kann, fasziniert hat, ohne dass ich weiss, wie das zustande gekommen ist. ... Mein Ausdrucksmittel sind 26 Buchstaben, die etwas ganz Tolles an sich haben: Man kann sie zusammenbauen, zu Wörtern, Sätzen, zu Geschichten. Man kann sie weinen lassen oder lachen. Sie können schimpfen, besänftigen, streicheln, schleichen, hüpfen, toben, trauern – einfach alles. Ich finde Sprache ungeheuer faszinierend und ich liebe sie, wie andere Menschen gute Bilder, Musik oder sonst was lieben. Sprache ist für mich wirklich das Schönste, was es gibt. ... Angefangen hab ich, als ich zum ersten Mal in meinem Leben einen Stift in den Händen gehalten hab'! Ich habe mit Wonne Blätter, Tapeten vollgepinselt.»

Fragen wir die Jugendlichen ganz allgemein, welche *Bedeutung Schreiben* für sie habe, so finden wir immer Hinweise auf die Zusammenhänge von Schreibpraxis und Altersphase und von Schreiben und Biographiearbeit. Kurz: Expressives Schreiben ist ein privilegiertes Handlungsfeld für Prozesse der Selbstsozialisation während der Adoleszenz.

Simone, 18-jährig – «Ich glaube, für mich wird das Schreiben immer eine grosse Bedeutung behalten, auch später. Ich glaube ganz allgemein, dass es für Jugendliche besonders wichtig ist zu schreiben. Der Grund dafür ist, dass Jugendliche sich viel mit

sich selbst beschäftigen und mit ihrer Identität und Identifikation. Sie sind auf dem Weg, ihre eigene Persönlichkeit zu finden, sie müssen sich im Leben erstmal orientieren und sich über vieles klar werden, worüber sich Erwachsene längst im Klaren sind, ...»

Die Lebensgeschichten jugendlicher Schreiberinnen und Schreiber verweisen auf eine Vielfalt an *Facetten identitäts- und biographierelevanter Entwicklungen*, die durch expressives Schreiben gefördert werden, zum Beispiel: Gewinn an sozialer und personaler Unterscheidbarkeit; individuierende Erfahrungen im Zusammenhang mit Selbstdistanz und Selbstkontrolle; selbsttherapeutische Potenzen des Schreibens; mögliche Annäherung von virtuellem und wirklichem Selbst; Annäherung an das Erwachsenwerden; sich selbst sozialisieren und erziehen.

Schreiben ist eine kulturelle Praxis mit *individuierender* Potenz. Expressiv Schreiben kann ein Medium der Selbsterfahrung, der Selbstdistanzierung, der Selbstkontrolle sein. Schreiben hilft dem überlasteten jugendlichen Ich, Kontrolle über das eigene Selbst wiederzugewinnen, der Gefahr des psychologischen Kontrollverlustes entgegenzuwirken.

Corinna, 24-jährig – Orientierungssuche und wahres Selbst finden: «Um so drängender mein Rauskommen (aus der Familie), ... um so mehr fing ich an zu schreiben. ..., ich hatte Freunde und Eltern, aber mit meinen Eltern konnte ich nicht reden. Die waren irgendwie gegen mich. ... Dieses Schreiben, da schrieb dann wirklich Corinna, die hatte es in diesem Moment nicht nötig, eine Maske zu tragen. ... Da entstanden oftmals wahre

Dissonanzen zwischen dem, was nach aussen hin sichtbar war und dem, was in meinen Büchern sichtbar wurde. ... Ich kann mich auch an das Gefühl erinnern, Angst zu haben, ausgelacht zu werden, ... das, was da emotional passierte, das floss aus meiner Hand heraus und legte sich aufs Papier, und dann konnte ich mir das irgendwie angucken ... und dann fing sich was an zu bewegen, dass ich das verarbeitet hab'.»

Schreiben besitzt im Kontext von jugendlicher Identitätsentwicklung *selbst-therapeutische* Potenzen. Das gilt für grössere Krisen ebenso wie für die Modulierung alltäglicher Stimmungen. Schreiben hilft bei der «alltäglichen» Identitätsarbeit.

Sabrina, 17-jährig – «Wenn ich etwas «runtergeschrieben» habe, dann liegt darin eine grosse Befriedigung, und meist tötet es meine innere Unruhe. Es schafft mir einen klaren Kopf, wenn dieser zuvor am überquellen war.»

Kritische Lebensereignisse werden etwa im Zusammenhang mit Trennungen von Eltern aufgrund von Krankheit oder Scheidung berichtet.

Verena, 17-jährig – «Ich bin die Jüngste von fünf Kindern und bin halt oft gepiesackt worden. ... ich hatte nicht vor, Tagebuch zu schreiben. Wir haben gerade Abend gegessen, meine Mutter war schon weg (d.h. durch Scheidung), und dann ging's halt immer los. ...Ich hab's halt irgendwann nicht mehr ausgehalten und bin weggerannt, hab' dann so'n leeres Heft gefunden und hab einfach geschrieben, dass die ganz gemein und böse zu mir sind. Ich kam

### **Andrea Ashworth: Once in a house on fire.**

London: Picador 1999

While Mum and Dad were engrossed by each other and this or that treat, I slipped away to read more and more poems, huddled on my bed against the cold. It was like holding my breath underwater, immersing myself for as long as possible, until some yell or bang or even a burst of laughter broke in and ripped my eyes off the lines.

*We have lingered in the chambers of the sea  
By sea-girls wreathed with seaweed red and brown  
Till human voices wake us, and we drown.*

Mum and Dad would screech to summon my sisters and me down to the living-room on nights when they were in the mood for a movie. They liked us to gather together, like a proper flaming family, after they had splashed out to rent a video from the corner shop. Tonight it was Poltergeist, which I had watched to death, years ago, when it was first released. 'Is it okay if I read while it's on?' I whispered to my mother, who nodded. I was half a centimetre into Sons and Lovers, which Mrs Arnold had urged me to read, and suffered a kind of lovesickness if I had to put it down, even for a second. Life seemed harsh but glinting with promise for Paul Morel. I would give anything for coalmines or countryside or something romantic, to make my life as picturesque as his. Curled up on the living-room floor, I turned the pages as quietly as possible. I kept my head down after the film began to roll, looking up only now and again, to catch the best flesh-crawling bits.

'Oi, you!' Dad disturbed me for the third time in a row, though we both knew it should have been Laurie's turn. 'Stick on a brew.'

(S. 266/67)

*The barge she sat in, like a burnish'd throne,  
Burnt on the water. The poop was beaten gold,  
Purple the sails, and so perfumed that  
The winds were love-sick with them...*

I would go to bed as early as possible and sink into my pillow with a book and a miniature bottle of Bailey's cream, my tongue skating the silky rim of the neck, while I sipped words off the page, When Mum and Dad started shouting and screeching, I resisted the urge to run downstairs in my pyjamas like I used to. My sisters and I knew it would make no difference; sometimes it made things worse. Instead, I stayed close to my pillow, whispering the richest lines to myself, whispering and whispering, so that their rhythm swelled against the other stabbing up from downstairs. (S. 281)

mir so mir-selbst-überlassen vor ...Da hab' ich mir gedacht: Jetzt steht schon ein Datum drüber, könntest doch eigentlich Tagebuch schreiben.»

Eva, 16-jährig – Anlass für die ersten Gedichte war ein längerer Krankenhausaufenthalt, als Eva 12 Jahre alt war. In der Rückerinnerung heisst es: «Dabei hatte ich ziemlich viel Zeit zum Nachdenken und auch den Drang dazu. Ich machte mir mein bisheriges Leben bewusst und erkannte, dass ich eigentlich ziemlich wenig daraus gemacht habe. Ich dachte oft an den Tod. Wenn ich damals gestorben wäre, wären so viele Menschen zurückgeblieben, denen ich viel zu wenig gezeigt hatte, wie gern ich sie habe ... Daraufhin wollte ich mich ändern und zu jedem offen und ehrlich sein. Alle diese Gedanken und Gefühle habe ich aufgeschrieben.»

Schreiben unterstützt die *Ich-Idealbildung* in der Adoleszenz. Über Literatur und literarische Produktion können Jugendliche ihr reales und ihr virtuelles jugendliches Ich einander annähern. Obwohl es sich um «private» Schreibpraxen handelt, sind diese nicht allein für die jugendlichen Produzenten selbst bestimmt. Sie arbeiten für ein von ihnen selbst geschaffenes «imaginiertes Publikum»<sup>3</sup>. Viele Handlungen Frühadoleszenter sind «inszeniert», um ein «imaginiertes Publikum» zufriedenzustellen. Das «erfundene» Publikum sichert das ungesicherte Selbstwertgefühl der Jüngeren ab.

Lisa, 15-jährig – Für ihre Science-fiction-Rollenspiele schliesst Lisa sich in ihr Zimmer ein: Der Raum bietet einen «stimmungsvollen» Rahmen für das Phantasiespiel: die Farbe der neuen Tapeten ist rosa, die Wän-

de sind mit Plakaten (Folklore-Konzert z.B.) geschmückt. Lisa übernimmt selber die verschiedenen Rollen, im Spielen entwickelt sie die Handlung, nur das Grundschema ist ihr bekannt. Das Thema ist häufig: Die Rettung der Erde durch Ausserirdische. «Ja, ich spreche dann auch die anderen Rollen. Meistens spiel' ich mit, ich bin auf jeden Fall nicht von der Erde, das ist klar. Ich komm' von irgendeinem Planeten. ... Die anderen Leute sind von der Erde. ... Ich bin ziemlich schlau und die anderen ziemlich dumm.»

Die Schreibenden werden zum Schreiben vielfach durch eine *Entwicklungskrise oder einen Entwicklungsschub* motiviert, der sie aus dem Kreis der Gleichaltrigen vertreibt. Teil und Folge der «beschleunigten Pubertät» mit einem frühzeitigen Ende der Kindheit ist die Kontaktaufnahme mit älteren Bezugspersonen. Die Altersgleichen werden nicht ernstgenommen, man selbst wird zum Aussenseiter in der Schulklasse. Viele Gruppen, in die die SchreiberInnen eintreten, sind altersgemischt, sie selbst befinden sich unter den Jüngsten – beispielsweise in Redaktionen von Schulzeitungen, in Theater AG's. Die Kontakte mit den älteren Bezugspersonen und -gruppen sind Teil einer antizipatorischen Sozialisation, die sie beschleunigt für sich betreiben. Dem literarischen Moratorium – Lesen wie Schreiben – fällt hierbei die Aufgabe zu, sie mit imaginierten Partnern und mit Problemdiskursen zu versorgen, die sie in der Nahwelt vorübergehend nicht finden können. Sie dokumentieren darüberhinaus ihren Quasi-Erwachsenenstatus, indem sie die für ältere bestimmten literarischen Werke rezipieren, verstehen, dazu etwas

schreiben usw. Auch ohne direkte Kontakte zu älteren können sie sich zumindest über Literatur mit deren Gedanken- und Gefühlswelt vertraut machen.

Den KlassenkameradInnen gegenüber erzählt Lisa nichts von ihrer Schreibtätigkeit – sie würden es nicht verstehen, nur lachen: «Ich würde das nie erzählen ... Viele tun das so ab als Gruselgeschichten, sie machen sich das gar nicht klar. Und dann heisst es: Gruselgeschichten, Computer – das ist was für die Jungen.» Lisa fühlt sich zur Zeit nicht besonders wohl in der Klasse, sie lehnt es ab, die Modetrends mitzumachen. Auf die Frage, ob sie sich «als anders erlebt»: «Ja, das stimmt. Diese Äusserlichkeiten, ... Mode und jetzt im Moment die Musik, das möchte ich nicht so mitmachen. Ich glaube auch, dass ich das ganz anders versuche zu erleben. Aber wenn man sich selbst mal daraus befreit hat, dann geht das.»

Erwachsene Literaten können als Repräsentanten eines möglichen und wünschenswerten künftigen Ich-Ideals des Erwachsenseins fungieren und Jugendliche mit dem *Erwachsenwerden versöhnen*. Sie teilen die Distanz zum bürgerlichen Alltag. Das verschafft den Jugendlichen eine wichtige Unterstützung bei der Erprobung nicht-konventioneller Lebensführung und Lebensentwürfe. Gemeinsam rechnen sie sich den Suchenden, den «Idealisten», den Anspruchsvollen zu. Über Künstler- und Literaturfreunde erhalten die eigenen Phantasien, Entwürfe des Grössenselbst einen gewissen Realitätsgehalt, in dem zugleich die Besonderheiten des eigenen idealen Selbst aufgehoben sind: Wenn man Künstler oder Literat wird, kann man ein «anderer»

Erwachsener werden.

Anne, 17jährig – Realisten sind für Anne all jene Erwachsene – die «Masse» auf dem «breiten Weg» (=«Autobahn des Lebens») –, die oberflächlich durch Beruf und Familie ans Leben gebunden sind. Nur «Idealisten» haben höhere Ziele und ein tieferes Verständnis vom Wesen des bzw. ihres Lebens. «Realist» zu sein, steht als Metapher für den Erwachsenen als Banausen. «...fällt mir tatsächlich auf, dass Erwachsene selten ein Tagebuch schreiben. Sie haben keine Zeit, in sich zu kehren, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Sie ziehen ihre Kinder gross und merken nicht, wie die Zeit an ihnen vorüberzieht, sie werden alt. ...Ich glaube, dass viele Erwachsene resignieren, kapitulieren. Sie sind enttäuscht und haben keine Hoffnung und das nur, weil sie sich vom Leben den Weg zeigen lassen. Sie hätten dem Leben den Weg zeigen sollen ...»

Der Beginn der jugendlichen Schreibfähigkeit wird durchgehend mit einschneidenden Erlebnissen zusammengebracht, die manchmal einen «Schock der Individuierung» auslösen. Um diese krisenhafte, verunsichernde Lebenssituation zu meistern, wird das Schreiben erprobt und (erfolgreich) eingesetzt.

Christian, 21-jährig – «Ich hatte früher immer unheimlich viel Pickel im Gesicht, ... Ich hatte eher Schwierigkeiten gehabt, in der Klasse. Ich war nicht derjenige, der da ganz cool aufgetreten ist. ... Als ich 15,16 war, meine Eltern hatten mich zu einer Freizeit geschickt, da hab' ich Leute kennengelernt, mit denen ich mich gut verstanden hab'. Da war alles ganz anders, da ist irgendwie weniger auf so was geachtet worden, da waren andere Dinge wichtiger. ... Bei denen es

mir sehr wichtig war, dass es nach der Freizeit nicht auseinander ging. Da hab' ich mich in die Schreiberei reingekniet.»

Die schreibenden Jugendlichen erweisen sich als eine *spezifische Schüler- und Schülerinnenkultur*, die in einem privilegierten erweiterten Bildungsmoratorium leben. Ihre Interessen, Orientierungen und Alltagspraxen verweisen auf eine relativ grosse Distanz zum Hauptstrom der Jugend- und Popularkultur. Möglicherweise repräsentiert diese Gruppe eine besonders sublimierende, «geschützte» Variante der «kulturellen» Schülergruppen. In diesem Sinn wäre die kreative Schreibfähigkeit als ein besonderer biographischer Schutzfaktor zu interpretieren.

- 1 Grundlage des Beitrags ist ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Projekt, das die Autorin gemeinsam mit Jürgen Zinnecker durchführte. Bundesweit wurden 188 schreibende Jugendliche in standardisierten einstündigen Interviews zu ihrer kulturellen Praxis befragt. Mit etwa 20 Jugendlichen führte die Projektgruppe über einen längeren Zeitraum (bis zu drei Jahre) hinweg einen mündlichen und schriftlichen Austausch über Entwicklung und Bedeutung der Schreibpraxis. Eine ausführliche Darstellung findet sich in der Buchpublikation von I. Behnken; R. Messner; C. Rosebrock, J. Zinnecker (1997): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Juventa: Weinheim und München
- 2 Bühler, Charlotte (1925): Zwei Knabentagebücher. Mit einer Einleitung über die Bedeutung des Tagebuchs für die Jugendpsychologie. Jena. Bernfeld, Siegfried (1931): Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern. Leipzig
- 3 Elkind, David; Bowen, R.: Imaginary Audience Behavior in Children and Adolescents. In: Developmental Psychology. New York u.a. 1980, S.38-44

Adresse: Dr. Imbke Behnken, Fachbereich 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen, D-57068 Siegen. E-mail behnken@fb2.uni-siegen.de

## M. Saada-Robert Lecture/écriture émergente (suite)

### Le projet de recherche

Depuis plusieurs années, l'équipe de recherche<sup>1</sup> travaille sur le terrain des apprentissages scolaires de la lecture et de l'écriture, auprès d'enfants et d'enseignants de 2ème enfantine, 1ère et 2ème primaire (enfants de 5 à 8 ans), et sur la base de livres illustrés. La recherche actuellement en cours concerne l'enseignement et l'apprentissage de la lecture/écriture en 1ère enfantine, chez les enfants de 4 ans. Elle poursuit deux buts:

1) compléter la démarche d'entrée dans l'écrit pratiquée dès 5 ans, par une situation didactique de lecture/écriture qui permet aux enfants de 4 ans d'aborder activement les propriétés du système de la langue écrite française, bien avant qu'ils ne puissent vraiment lire et écrire (d'où le terme de lecture/écriture émergente, dans le sens de naissante).

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

Les relations entre acquisition de la lecture et de l'écriture donnent lieu à des travaux de plus en plus nombreux, et cette recherche, menée en situation

d'apprentissage scolaire, permettra de contribuer au débat.

### Le plan de la recherche

La recherche, après une phase exploratoire, s'est déroulée cette année avec 18 enfants de 4 ans, en classe de 1<sup>ère</sup> enfantine. Elle comprend quatre moments d'expérimentation et d'observation pendant l'année scolaire (T1 à T4). Les enfants sont observés en détail, dans deux situations différentes:

- dans les situations didactiques élaborées à cet effet avec les enseignantes
- dans une série d'épreuves psycholinguistiques passées en condition de tests individuels

A chacune des quatre périodes de l'année, le même schéma est adopté: passation des épreuves psycholinguistiques, observation vidéo des conduites des enfants dans la séquence didactique de lecture émergente et dans celle d'écriture émergente.

### Quelques résultats sur les épreuves psycholinguistiques et l'écriture émergente

Les épreuves psycholinguistiques se regroupent en plusieurs catégories, représentant les principales composantes de l'apprentissage de la langue écrite. Les résultats disponibles à ce jour concernent les compétences sur les lettres (connaissances en production et en identification, segmentation phonologique) et sur les mots (identification et segmentation lexicale). En ce qui concerne la production et l'identification de lettres, les enfants diffèrent fortement les uns des autres. En fin d'année, ils connaissent de 0 à 5, 7, et 24 lettres, alors qu'en début d'année ils en connaissent de 0 à 18 en même temps qu'ils peuvent en produire plus, mais sans pouvoir les

nommer. En ce qui concerne la segmentation phonologique, les enfants parviennent à un découpage syllabique, certains même à un découpage phonémique. En ce qui concerne l'identification de mots, seul un enfant peut identifier les mots manuscrits, les autres reconnaissent les mots dans leur présentation logographique ou dans leur contexte environnemental (photo du mot dans son contexte, par exemple la voiture-taxi). En ce qui concerne le repérage et la segmentation de mots, les résultats sont très différents d'un enfant à l'autre: quelques-uns repèrent les 6 mots d'une phrase, d'autres seulement 2 ou 3.

L'écriture émergente, qui consiste pour l'enfant à «écrire», c'est-à-dire à produire un commentaire écrit correspondant à un dessin effectué auparavant, évolue fortement en cours d'année: les écritures les plus élémentaires sont des traces picturales qui reproduisent le dessin mais avec un marquage plus prononcé de la discontinuité. Les écritures de fin d'année sont de deux types: ou bien l'enfant arrive à une correspondance entre les phonèmes à transcrire (les sons) et les graphèmes (les lettres), ou bien l'enfant, sachant qu'il ne parvient pas à cette mise en correspondance mais qu'elle est néanmoins nécessaire, demande de pouvoir copier les mots qu'il veut écrire.

### Quelques résultats sur la lecture émergente

La séquence didactique de lecture émergente utilise pour support des livres illustrés choisis pour être à la fois intéressants, motivants et compréhensibles. Les critères suivants permettent de cerner ces dimensions: longueur des textes, champ sémantique,

syntaxe, vocabulaire. Les phases du déroulement de la séquence sont les suivantes: 1) présentation du projet général par l'enseignante, c'est-à-dire prendre connaissance de l'histoire pour pouvoir la lire, la raconter à un autre enfant qui ne la connaît pas; 2) présentation interactive du livre: marques de la couverture: image, titre, auteur; hypothèses sur le thème général; 3) lecture interactive du livre: interactions sur les hypothèses, au fur et à mesure, et lecture de la page concernée; 4) lecture complète par l'enseignante; 5) «lecture» par un enfant à un enfant d'une autre classe, avec le livre. L'équipe étudie les stratégies de lecture de chaque enfant. Les plus élémentaires, fréquentes en début d'année, sont celles où les énoncés verbaux sont basés sur les images essentiellement, alors que les plus évoluées, plus fréquentes en fin d'année, sont celles où les énoncés verbaux sont basés sur le texte tel qu'il a été lu par l'enseignante. L'enfant évolue progressivement des énoncés sémiopicturaux (le sens de l'histoire est guidé par l'image) vers des énoncés sémiographiques (qui tiennent compte de l'intonation, des mots-clés, des organisateurs textuels et de la structure syntaxique du texte).

En conclusion, une hypothèse peut être formulée en ce qui concerne la manière dont l'enfant prend progressivement possession de l'écrit: contrairement à ce qu'affirment certains chercheurs, le rôle de l'image dans les livres d'enfants (image seule, mais aussi image des mots, et image des lettres) pourrait être, dans la psychogenèse de l'écrit, celui de premier appui pour la construction du sens par l'enfant, appui devant être ensuite délégué à la dimension sémio-

graphique à travers la prise en compte du texte, jusque dans ses propriétés alphabétiques.

Adresse : Prof. Madelon Saada-Robert, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (Fpse), 40 bd. du Pont d'Arve, 1211 Genève 4. E-mail [madelon.saada@pse.unige.ch](mailto:madelon.saada@pse.unige.ch)



## Lesen im Medien- zeitalter

## La lecture à l'époque multimédia

*Vincent Jouve*

### **La lecture sur écran ou l'aventure désenchantée: l'exemple du Petit Prince<sup>1</sup>**

Lire, on le sait, ne se limite pas à prendre connaissance d'une série d'informations transmises par le texte: la lecture se présente comme une expérience au sens fort, qui met en jeu différentes dimensions du sujet-lecteur. Cette expérience est essentiellement fondée sur le rapport du sujet au langage et à l'écrit. Que devient-elle lorsqu'au lieu d'être confronté à la page, le lecteur se trouve face à l'écran? Que se passe-t-il lorsqu'au lieu de découvrir un texte ligne après ligne, le lecteur est immergé

dans le multifenêtrage des cédéroms? Je voudrais tenter de répondre à ces questions en examinant ce qui se trouve modifié dans l'expérience du lecteur lorsqu'on quitte le papier pour l'ordinateur.

Mais qu'est-ce que l'expérience du lecteur? Si en raison de sa dimension subjective il est difficile de la décrire, on peut cependant dégager les divers champs où elle se manifeste. J'ai ailleurs<sup>1</sup> proposé de retenir les trois dimensions suivantes dans la description de l'acte de lecture: la perception, la réception et l'implication. La perception renvoie aux représentations construites par le sujet (c'est-à-dire aux images mentales que le lecteur éla-

bore à partir du texte); la réception concerne les différents types de réaction que le texte suscite chez le lecteur et l'implication désigne les prolongements extra-textuels du rapport à l'écrit.

Or, ces trois plans se trouvent considérablement modifiés lorsqu'on passe de la page à l'écran.

La perception, d'abord, n'est plus fondée sur le seul texte, mais doit compter avec l'image, voire avec le son. Personnages et décors nous sont présentés à travers des formes, des couleurs et des volumes.

Concernant la réception – qui renvoie aussi bien à la prévision et à l'interprétation qu'à l'investissement affectif et pulsionnel – les changements sont encore plus complexes. La substitution du défilement vertical à la lecture horizontale, la possibilité de parcours de lecture multiples et non linéaires, ne permettent plus d'assimiler la lecture à une activité de prévision et d'anticipation. La construction du sens doit, de même, compter avec des paramètres très différents. D'une part, elle ne peut plus se faire à partir d'une image de l'auteur dont la singularité et l'intention sont parasitées par celles des différents concepteurs du cédérom. D'autre part, l'association texte/métatexte oriente de façon très coercitive le sens à retirer. Enfin, le rythme de lecture est moins libre que pour le texte: l'écran ne se laisse pas effacer aussi vite qu'une page se tourne: c'est toute la dimension libidinale de la lecture, fondée sur la respiration du texte, qui est ici en cause.

L'implication du sujet semble également beaucoup plus riche. La possibilité d'agir concrètement sur l'écran et de changer l'environnement du texte semble, à première vue, accroître l'in-

teraction qui fait de la lecture une expérience.

Le passage du texte de la page à l'écran modifie donc considérablement l'acte de lecture. S'agit-il d'un gain ou d'une perte? Peut-on avancer une réponse globale ou doit-on moduler l'appréciation en fonction des différentes dimensions (intellectuelle, affective, ludique) de la lecture? Je tenterai de répondre à travers l'examen d'un cas concret: l'adaptation sur cédérom du *Petit Prince* de Saint-Exupéry par Romain Victor-Pujebet (Paris, Gallimard, 1997).

### Une lecture dé-livrée?

Commençons par nous reporter au discours tenu par les concepteurs du cédérom. A les en croire, la lecture sur écran offrirait une série d'avantages par rapport à la lecture traditionnelle.

L'ordinateur permettrait ainsi une lecture spectaculaire (alors que la lecture textuelle soit se passe d'images, soit – comme c'est le cas du *Petit Prince* – se contente de quelques illustrations). Et, en effet, on trouve dans le cédérom non seulement des images, mais un récit animé qui «transforme (l)a lecture en spectacle»<sup>2</sup> et permet au lecteur d'«agir (...) sur le spectacle» en «dénichant (d)es surprises»<sup>3</sup>. La mobilité atteint le texte lui-même qui semble prendre vie: cliquer sur l'une des planètes qui défilent sur l'écran d'introduction permet de l'agrandir tout en déclenchant un effet sonore. Le spectacle est donc d'autant plus intense qu'il n'est pas seulement visuel: la musique suscite une atmosphère mystérieuse et énigmatique que vient adoucir la voix chaude de Sami Frey. La lecture sur écran serait donc plus «vraie» que la lecture sur papier,

cette dernière souffrant d'un déficit d'illusion.

L'ordinateur ouvrirait donc sur une lecture active, voire créative, par rapport à une lecture textuelle essentiellement passive. Ainsi lit-on sur le livret qui accompagne le cédérom: «tes interventions ne changeront pas le cours du récit, mais elles te permettront d'en modifier toi-même la mise en scène, à certains endroits, au gré de ta fantaisie»<sup>4</sup>. On peut ainsi imprimer plusieurs mouvements au Vaniteux ou nuancer les couleurs des habits du *Petit Prince*.

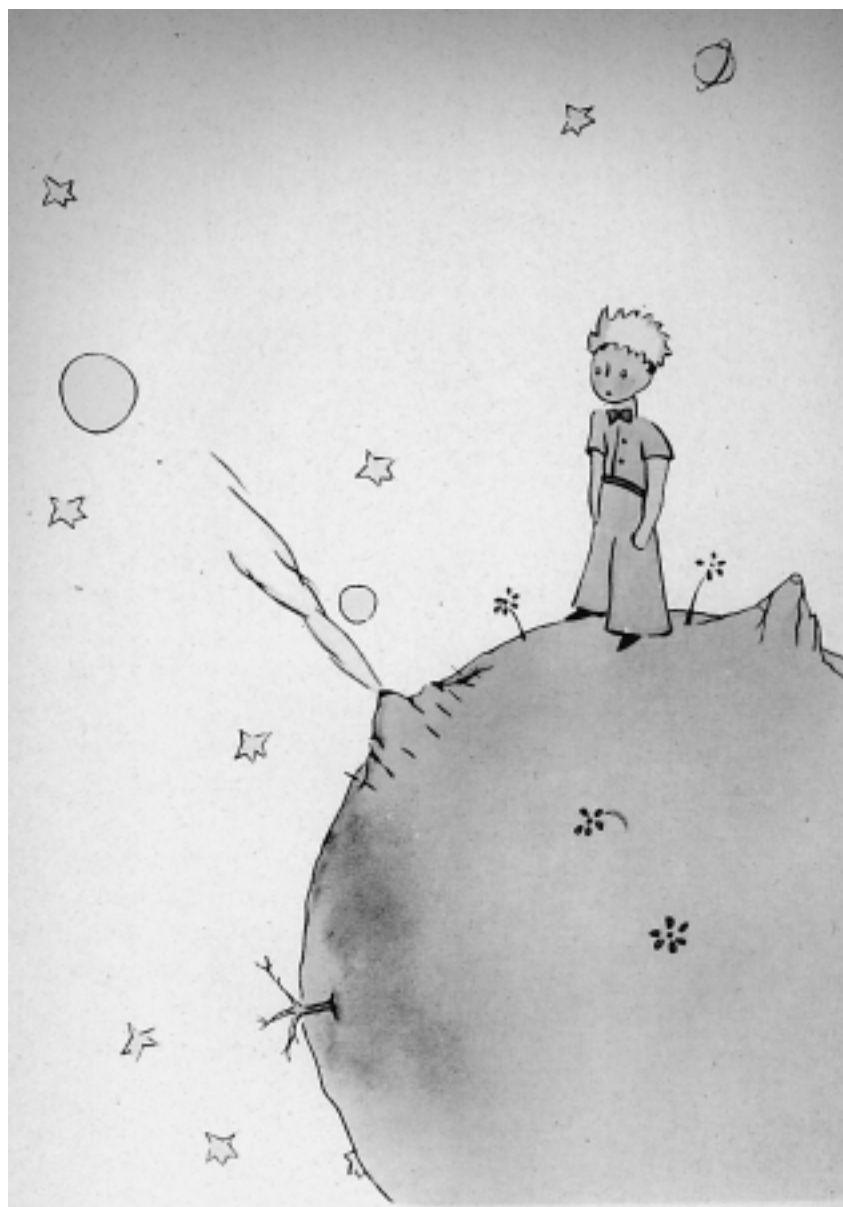
Le cédérom permettrait également une lecture ouverte (qui offre plusieurs possibles, qui autorise plusieurs trajets) par opposition à la lecture fermée, c'est-à-dire désespérément linéaire, des volumes imprimés. De fait, le cédérom du *Petit Prince*, non seulement permet de ne pas lire les chapitres dans l'ordre, mais y invite explicitement. L'exploration du cédérom se fait en se posant au choix sur l'une des planètes qui traversent l'écran, ce qui autorise des parcours très différents et entraîne une personnalisation importante de la lecture. L'ordre des rencontres avec l'Allumeur de réverbères, le Géographe ou le Renard est ainsi aléatoire et dépend uniquement des tâtonnements du lecteur.

On comprend, dans ces conditions, que la lecture sur écran apparaisse comme plus ludique que la lecture sérieuse, voire ennuyeuse, de la page imprimée. Le cédérom du *Petit Prince* condense en effet nombre de jeux. Chaque planète mène à un écran différent (Saturne conduit au Livre, la Terre nous transporte chez le Renard, que l'on peut apprivoiser; un clic sur «l'Oiseau-Livre» permet de passer du Livre au Récit Animé, nouveau «texte»

considéré, semble-t-il, comme supérieur à l'original, puisque, nous dit le livret, «à la fin de chaque chapitre du Récit Animé, tu retrouveras le silence du Livre»<sup>5</sup>).

Enfin, le cédérom autoriserait une lecture «vivante» en face d'une lecture sur papier qui serait donc une lecture morte. Vivante, la lecture du cédérom du Petit Prince l'est de deux façons. D'abord parce que le logiciel propose des documents visuels et sonores, des photographies et des commentaires qui nous renseignent sur les liens entre Le Petit Prince et la vie de Saint-Exupéry: le lecteur-spectateur est ainsi promené à travers cinq lieux importants de l'existence de l'auteur (le château de Saint-Maurice-de-Rémens, un hangar d'aviation, la Cordillère des Andes, l'avion de son accident et un building de New York). Ensuite parce que le cédérom ouvre au sens propre sur la vie du lecteur en l'invitant à prolonger le texte dans le monde du hors-texte, c'est-à-dire dans son monde à lui. On peut ainsi, en explorant le cédérom, «se faire de nouveaux amis»<sup>6</sup> que l'on conservera après la lecture. Il est, en particulier, possible d'appivoiser le Renard, lequel viendra ensuite rejoindre le lecteur «sur le bureau de (s)on ordinateur»<sup>7</sup>. En fait, apprivoiser le Renard permet d'avoir accès au Carnet (bureau secret dans lequel le lecteur peut pénétrer grâce à un mot de passe). Ce Carnet permet de personnaliser les opérations habituelles du traitement de texte: le lecteur peut, avec possibilité d'imprimer les pages, écrire un journal et rédiger des lettres en les illustrant par des images du Petit Prince.

On le voit, les avantages de la lecture sur écran ne sont pas minces. Une telle lecture semble



même réaliser le rêve de tout lecteur: donner vie au monde de la fiction, le faire transmigrer dans sa réalité. Mais ces qualités, soulignées à grands traits dans le manuel et sur la boîte d'emballage, sont-elles réelles? Représentent-elles autre chose que des arguments publicitaires?

### Les illusions de l'illusion

Ce que je voudrais montrer, c'est que les différentes dimensions de la lecture sur écran que le cédérom présente comme enrichissantes, soit existent déjà

dans la lecture sur papier, soit se révèlent être un appauvrissement de cette dernière.

Reprenons, l'un après l'autre, les prétendus avantages de la lecture sur écran signalés plus haut.

L'écran offrirait une lecture plus spectaculaire que la page. Rien n'est moins sûr. Sur l'écran, non seulement le spectacle est épuisé après la première lecture, mais il est le même pour tous. On se lasse vite du mouvement uniforme des planètes, de la voix de Sami Frey et de la musique

répétitive. Le spectacle de l'écran ne peut en aucun cas rivaliser avec le théâtre intérieur suscité par la lecture de la page. Les images mentales provoquées par l'écrit non seulement varient selon les lecteurs mais se renouvellent pour chacun à chaque lecture. Le visage que le lecteur donne à Fabrice del Dongo dépend pour beaucoup du contexte personnel dans lequel il lit *La Chartreuse de Parme* et ne sera pas nécessairement le même si deux lectures sont séparées par un intervalle de plusieurs années. Si la lecture sur écran offre moins d'espace au cinéma intérieur du lecteur, c'est à cause de la nature limitée de l'image optique que Barthes avait parfaitement décrite:

«Voici donc, enfin, la définition de l'image, de toute image: l'image, c'est ce dont je suis exclu. Au contraire de ces desins rébus, où le chasseur est secrètement dessiné dans le fouillis d'une frondaison, je ne suis pas dans la scène: l'image est sans énigme»<sup>8</sup>.

On retrouve dans la mise en images du texte sur cédérom le même inconvénient que pour le texte adapté à l'écran: le lecteur ne retrouve pas son désir. Christian Metz avait, jadis, parfaitement formulé le problème:

«Le lecteur du roman, suivant les voies propres et singulières de son désir, avait d'avance procédé à tout un habillage visuel des mots qu'il avait lus, et quand il voit le film il voudrait bien le retrouver: en fait, le revoir, en vertu de cette implacable force de répétition qui habite le désir, poussant l'enfant à user sans cesse du même jouet, l'adolescent à écouter sans cesse le même disque, avant de l'abandonner pour le suivant qui saturera à son tour une tranche de ses

*jours. Mais le lecteur du roman ne retrouve pas toujours son film, car ce qu'il a devant lui, avec le film véritable, c'est à présent le fantasme d'autrui, chose rarement sympathique (au point que lorsqu'elle le devient, elle provoque l'amour)»*<sup>9</sup>.

L'image et le son ne laissent pas à notre théâtre intérieur la même liberté que les mots. Dans ces conditions, il est douteux que la lecture sur écran soit plus «vraie» que la lecture sur papier. Non seulement, comme on vient de le voir, l'image limite l'illusion plus qu'elle ne la garantit, mais la vérité a moins à voir avec l'illusion référentielle qu'avec le sentiment de la nécessité – sentiment qui, comme l'a montré Eco, tient d'abord à un effet d'écriture. C'est parce qu'au sein du récit les éléments se définissent les uns par rapport aux autres que ce qui s'y déroule apparaît comme nécessaire et prend facilement une valeur d'exemplarité:

«Que signifie reconnaître, à la lecture d'un roman, que ce qui s'y passe est plus «vrai» que ce qui se passe dans la vie réelle? (...) Il nous semble que le drame d'Athos, qui ne pourra jamais abolir, en aucun monde possible, sa rencontre avec Milady, est le témoin de la vérité et de la grandeur de l'œuvre d'art, au-delà de toute métaphore, par la force des matrices structurales de mondes, nous faisant entrevoir ce que signifie la «nécessité poétique»<sup>10</sup>.

L'effet de vérité n'est donc pas lié à la malléabilité du texte (contrairement à ce que croient naïvement les concepteurs de cédérom), mais, au contraire, à l'impossibilité d'en modifier les composantes. La fiction paraît d'autant plus vraie que le monde

fictionnel se présente comme construit. C'est sans doute ce que voulait dire Aragon en définissant le réalisme comme la «cohérence du récit»<sup>11</sup>.

La lecture sur écran serait également plus active, voire interactive, que la lecture sur papier, essentiellement passive. Remarquons d'abord que l'«activité» de la lecture sur écran est très mécanique: on se heurte vite à l'arrêt du processus lorsqu'on ne clique pas au bon endroit, c'est-à-dire sur l'icône qui permet de passer à l'écran suivant (quand on reste bloqué trop longtemps, on en vient à regretter l'aisance avec laquelle on tourne les pages d'un livre). La dimension répétitive est particulièrement frappante lors de la relecture. Concernant le volume imprimé, la relecture est considérée par beaucoup de théoriciens comme le régime le plus fructueux. Michel Picard remarque ainsi à la suite de Barthes:

«la pratique de l'explication de texte détaillée (...) conduit à se demander si la relecture, loin d'être occasionnelle et partielle, due aux lapsus, aux défaillances d'attention, ou systématique et globale, mais réservée à des dilettantes esthètes, ne serait pas rigoureusement indispensable, en bonne logique, dans le courant même de la lecture ordinaire, pour la simple compréhension – feed-back d'un niveau supérieur en somme, plus délibéré et plus conscient»<sup>12</sup>.

Après une première lecture du Roi des Aulnes, je peux ainsi me rendre compte que j'ai eu tort de prendre à la lettre le discours d'Abel Tiffauges: ce n'est pas un ogre de légende. Mais le texte ne me dit pas quelle est la bonne façon d'appréhender le personnage. C'est à chaque lec-

teur de décider s'il a affaire à un dangereux mythomane ou à une âme candide, innocente et pure jusqu'à la naïveté. La relecture du volume imprimé permet à chaque lecteur de lever personnellement les indéterminations pour construire son propre cadre référentiel. Face à l'écran, le processus est tout différent. Si, lors d'une première lecture du cédérom, je n'ai pas suivi le «bon» parcours (je suis, par exemple, allé trop tôt sur la Terre pour tenter d'appivoiser le Renard, alors qu'il faut du temps pour cela), j'apprends assez vite qu'il existe un itinéraire «correct», celui voulu par les concepteurs: dans le cédérom, les indéterminations sont levées à la place du lecteur.

Peut-on, dans ces conditions, soutenir que le cédérom propose une lecture plus «ouverte» que le texte? L'un des arguments les plus souvent avancés à l'appui de cette hypothèse est que le logiciel permet de redistribuer l'ordre du livre. Il nous faut cependant rappeler que beaucoup de textes contemporains offrent déjà cette possibilité d'une lecture libérée de la linéarité et laissant l'initiative au lecteur. Que l'on pense aux Cent mille milliards de poèmes de Queneau ou à Mobile de Butor. En dehors de ces cas particuliers, l'esthétique du fragment appelle tout naturellement une lecture partielle et subjective. Barthes écrivait ainsi, il y a quelques années:

*«On peut lire La Rochefoucauld de deux façons: par citations ou de suite. Dans le premier cas, j'ouvre de temps en temps le livre, j'y cueille une pensée, j'en savoure la convenance, je me l'approprie, je fais de cette forme anonyme la voix même de ma situation ou de mon humeur»<sup>13</sup>.*

Donc, non seulement, l'œuvre

«ouverte»<sup>14</sup> existait déjà bien avant le cédérom, mais ce dernier relève plutôt de la catégorie des œuvres «fermées». On a vu que la lecture sur écran n'offrait que quelques parcours, rigoureusement programmés, qui ne pourront jamais rivaliser – ni en nombre ni en richesse – avec les scripts et les scénarios intertextuels que le lecteur active spontanément lorsqu'il lit un texte. La lecture sur écran qui se présente comme centrifuge (elle s'attacherait à faire jouer entre elles toutes les virtualités d'un texte, à le faire éclater en le déconstruisant), n'est en réalité que centripète (en dernière analyse, elle ramène l'œuvre à une intention, une origine, qui garantit l'unité du sens). La supposée ouverture repose sur une devinette qui, une fois résolue, enlève tout intérêt au logiciel. Sitôt qu'on a appris comment appivoiser le Renard et que c'est chose faite, le cédérom n'offre plus grand charme.

On est dès lors fondé à remettre en cause la prétendue dimension ludique de la lecture sur écran. De fait, il est difficile de déceler dans le rapport au cédérom la présence de cette «aire transitionnelle» qui, si l'on en croit les théoriciens du jeu, est le fondement de toute activité ludique. Définie par Winnicott comme «un état intermédiaire entre l'incapacité du petit enfant à reconnaître et accepter la réalité et la capacité qu'il acquerra progressivement de le faire»<sup>15</sup>, l'aire transitionnelle remplit un rôle décisif dans la structuration du sujet. Dans la mesure où, comme on l'a vu, le logiciel appelle essentiellement une lecture participative (qui demeure d'ailleurs assez superficielle), il n'y a pas dans le rapport à l'écran ce mouvement de va-et-vient entre

investissement imaginaire et recul critique. Contrairement à la lecture du texte qui situe le lecteur dans un espace intermédiaire entre le dedans et le dehors, entre le moi et le non-moi, entre le sujet et les autres, la lecture sur écran ne se situe dans aucun entre-deux. Une des raisons principales est, sans doute, que l'écran ruine totalement l'idée de forme-sens, indispensable non seulement à l'identité esthétique mais aussi à la dimension imaginaire.

On en arrive ainsi à la conclusion que la lecture sur écran est loin d'être une lecture «vivante». Sa fameuse ouverture sur la vie reste confinée dans le monde virtuel. Drôle d'ami que ce Renard qui ne sort pas de l'univers de la fiction. Le parcours documentaire n'est pas plus convaincant: très limité, il oriente, de façon discutable, la lecture du Petit Prince vers le biographisme. L'expérience proposée par le cédérom est beaucoup moins intense que celle proposée par le texte. Comme l'a montré M. Picard, seul l'écrit (dans la mesure où il se prête beaucoup plus facilement à la réappropriation subjective) permet la «modélisation par une expérience de réalité fictive». Modéliser une situation, c'est proposer au lecteur d'expérimenter sur le mode imaginaire une scène qu'il pourrait vivre dans la réalité: la lecture, autrement dit, permet d'«essayer» des situations. L'avantage du texte sur l'écran est qu'offrant une cohérence plus grande, il permet une expérience plus riche. C'est ce qui semble se dégager de ces propos de Stierle:

*«La fiction exige que le lecteur constitue à titre d'essai des systèmes de pertinence complexes, qui dépassent l'horizon de sa pratique quotidienne et qui*

*l'incitent d'autant plus à expérimenter la réalité qu'il les fonde sur une cohérence textuelle plus grande»<sup>16</sup>.*

Le lecteur est censé se dire que, confronté aux problèmes affectifs d'Emma Bovary ou aux responsabilités sociales d'Etienne Lantier, il devrait choisir certaines routes et en éviter d'autres. Le sujet acquiert ainsi les bénéfices d'une expérience qu'il n'a pas eu à vivre concrètement. Il lui suffit de remplacer les éléments du monde romanesque par leurs équivalents dans son monde de référence. Pour cela, il faut que les éléments du texte répondent à une structure (à une «nécessité», dirait Eco), plus facile à percevoir dans le texte que sur l'écran (où la structure est brouillée par le parasitage d'autres instances organisatrices qui viennent s'ajouter à l'auteur).

### **Le texte sans la page ou l'écran comme tel**

Je voudrais, pour terminer, préciser que les reproches que je viens d'adresser à l'adaptation des textes sur cédérom touchent l'adaptation et non le cédérom. De la même façon qu'on peut contester les adaptations cinématographiques des textes littéraires tout en aimant le cinéma, on peut regretter la mise en logiciel des textes tout en reconnaissant le formidable potentiel pédagogique de l'ordinateur. Autrement dit, le cédérom ne doit pas se présenter comme un substitut du livre, mais trouver son langage propre. De même qu'on n'envoie pas les enfants au cinéma pour les initier à la lecture, mais pour les ouvrir à une autre forme de culture, celle du cinéma, on ne doit pas se servir des cédéroms pour faire aimer la lecture, mais pour initier à un autre

langage, celui de l'écran et de l'interactivité informatique. Il y a d'ailleurs, on le sait, moins concurrence que complémentarité entre le textuel et l'électronique (différentes enquêtes montrent que c'est sur la télévision, non sur la lecture, qu'est pris le temps consacré à l'ordinateur).

Le cédérom me semble donc avoir un rôle à jouer sur le plan pédagogique, mais aussi – à condition de prolonger la lecture et non de se substituer à elle – sur le plan littéraire.

Sur le plan pédagogique, l'avenir du cédérom est à chercher, à mon sens, dans la direction des jeux informatiques. A mi-chemin entre le réel et l'irréel, le virtuel remplit une fonction d'«accommodement» qui permet à l'enfant de s'adapter progressivement à la réalité. Tout en ne prenant sens que dans le cadre de règles préétablies, le logiciel ludique laisse à chaque joueur une marge d'initiative personnelle considérable. Ne se jugeant pas à sa fidélité à un modèle littéraire, le jeu informatique, qui a sa logique propre, est véritablement fondé sur l'interaction et remplit parfaitement la valeur adaptative du jeu selon Winnicott. Nombre de logiciels permettent ainsi au sujet de débiter chaque partie avec des paramètres nouveaux, voire de formater librement une partie. Dans certains jeux de stratégie<sup>17</sup>, il est ainsi possible de décider de la taille de sa planète, de son climat, de sa température, de l'ancienneté de son sol, voire du nombre et de la force de ses adversaires.

Sur le plan plus particulier des relations avec la littérature, l'outil informatique me paraît plus intéressant pour l'analyse que pour la lecture des textes.

Concernant les techniques

d'analyse, un logiciel d'aide à l'édition scientifique comme le logiciel ARCANÉ, développé par une équipe du CNRS, montre ce que le cédérom peut apporter techniquement à la recherche<sup>18</sup>. Les documents y sont en effet structurés selon une triple relation: une relation horizontale (les textes se succèdent sur le modèle de la linéarité des volumes imprimés), une relation verticale (le texte est mis en rapport cotextuel avec d'autres textes susceptibles de l'éclairer: notes, variantes, commentaires, etc.) et une relation de liaison (l'utilisateur a la possibilité d'attacher librement certains textes à d'autres).

Mais l'outil informatique permet aussi un renouvellement du regard porté sur la littérature. L'hypertexte, grâce au croisement d'informations (sur le contenu thématique ou l'histoire littéraire), permet au chercheur de découvrir des rapprochements que sa seule culture ne lui aurait pas permis d'établir. Le support électronique nous rappelle que le texte n'est pas un objet isolé et replié sur lui-même mais qu'il n'existe qu'à travers les connexions et les renvois à d'autres textes. Ce faisant, il souligne le rôle essentiel du lecteur dans la construction du sens.

L'écran est donc un instrument remarquable pour le commentaire de la page imprimée, mais il ne doit pas chercher à la remplacer. Aucune scène visuelle n'aura jamais la richesse de l'Autre Scène de notre théâtre intérieur. Le Petit Prince, lorsque le narrateur lui a enfin dessiné son mouton, est extrêmement déçu. Son visage ne s'illumine que lorsque le mouton est enfermé dans une boîte et que son image n'est plus visible. Sans doute comprend-il alors qu'il en est des moutons comme des fleurs. La

plus belle sera toujours celle qu'au lieu de voir on imagine: «l'absente de tout bouquet».

\*La version intégrale de cette contribution a été publiée dans: Lecteurs entre page et écran. Actes des 11es Journées d'Arole. Arole 2000 (cf. La présentation de cette publication, p.79)

Adresse de contact: Prof. Vincent Jouve, Université de Reims U.E.R. des lettres et des sciences humaines, Dépt. de français. 57, rue Pierre Taitinger, F-51096 Reims.

- 1 L'Effet-personnage dans le roman, Vincent Jouve, PUF/Ecriture, 1992.
- 2 Livret joint au cédérom, J.-M. Laclavetine. Page 9.
- 3 Ibid.
- 4 Ibid., page 11.
- 5 Ibid., page 10.
- 6 Texte au verso du coffret du cédérom.
- 7 Livret joint au cédérom, page 18.
- 8 Fragments d'un discours amoureux, Roland Barthes, Seuil/Tel Quel, 1977. Page 157.
- 9 Le Signifiant imaginaire (psychanalyse et cinéma), Christian Metz, Christian Bourgois, 1984. Page 137.
- 10 Lector in fabula, Umberto Eco, trad. franç., Grasset/Figures, 1985. Page 220.
- 11 Je n'ai jamais appris à lire ou les incipit, Louis Aragon, Skira, 1969. Page 78.
- 12 Lire le temps, Michel Picard, Minuit, 1989. Page 41.
- 13 «La Rochefoucauld: Réflexions ou Sentences et Maximes», Roland Barthes, Nouveaux Essais critiques, Seuil/Points, 1972. Page 69.
- 14 L'expression est bien sûr empruntée à U. Eco (cf. L'Œuvre ouverte, trad. franç., Seuil, 1965).
- 15 Jeu et réalité – l'espace potentiel, Donald-W. Winnicott, trad. franç., Gallimard, 1971. Page 10.
- 16 Poétique, 39. Page 311.
- 17 On pense, en particulier, au fameux Civilization de Sid Meier (Microprose) qui invite le joueur à mener une civilisation de l'âge de pierre à l'ère de la conquête spatiale.
- 18 Cf. «ARCANE, un logiciel pour l'édition scientifique et partagée des textes», Eric-Olivier Lochard et Dominique Taurisson in: Banques de données et hypertextes pour l'étude du roman, N. Ferrand (sous la direction de), PUF, 1997. Pages 63–71.

### *Véronique Hadengue-Dezael* **«AKAKLIKÉ»? Y'A QU'À CLI- QUER! !\***

Lorsque l'on veut choisir un CD-ROM, on se donne en général des critères de sélection liés à la diffusion de l'information: justesse des informations, qualité du vocabulaire et des documents introduits (surtout lorsqu'il s'agit d'un documentaire) et type d'interactivité. L'approche proposée dans le texte ci-dessous se veut un peu différente. La réflexion porte sur la réception du jeune lecteur. Quels sont les «ressorts» textuels mis en place dans les CD-ROM et quels mécanismes d'appropriation génèrent-ils chez le jeune enfant? J'entends par «ressort textuel» ce qui permet d'expliquer en partie la force d'attraction d'un récit<sup>1</sup>. Par exemple, l'introduction de jeux (ressort ludique) dans les livres-jeux est incontestablement un atout supplémentaire pour ces livres (lié à une forte augmentation du plaisir et un sentiment de jubilation<sup>2</sup>). Si nous connaissons mieux aujourd'hui l'importance de la lecture pour le tout-petit grâce notamment à l'ensemble des travaux menés par René Diatkine<sup>3</sup> et si nous connaissons mieux notre manière de fonctionner face à un texte écrit, nous sommes plus démunis face au «récit» proposé par les CD-ROM. L'ensemble des repères habituels au livre semblent disparaître. Première caractéristique: la forme discursive relativement rigide et normée du récit/livre permet de suivre l'action qui se déroule. Dans un CD-ROM cela semble disparaître: le déroulement linéaire existe toujours mais il n'est plus seul ! Avec lui cohabitent des circulations parallèles qui proposent non pas une lecture mais de multiples «bouts» de

lectures. Quels sont les indices mis en place permettant à l'enfant de repérer les différentes actions qui se déroulent?

La deuxième différence que l'on peut relever entre livre et CD-ROM est l'impact de la présence de l'adulte/lecteur dans la relation livre/enfant. Cette relation qui est en fait triangulaire «adulte/lecteur, auteur imaginé et enfant» permet de mettre en lumière certains développements psychiques de l'enfant (comme par exemple l'égalité face au récit entre celui qui raconte et celui qui écoute ou encore le pouvoir de l'enfant face au héros ...<sup>4</sup>). Ces différents développements observés à partir de la lecture de livres chez les très jeunes enfants sont-ils transposables à la lecture de l'écran?

Enfin, la notion d'interactivité! Cela concerne les «phénomènes qui réagissent les uns sur les autres»<sup>5</sup> c'est-à-dire, dans le cas des CD-ROM, les outils d'utilisation mis à la disposition du lecteur (facilité de navigation, convivialité de l'interface, liens hypertextes). En fait, le terme d'interactivité peut être envisagé sous un autre angle: celui de l'interaction. Quel niveau d'engagement affectif de l'enfant provoque le CD-ROM? Cet aspect concerne bien sûr le contenu du CD-ROM et les fameux «ressorts» textuels mis en place. Souvent cités comme une innovation, les CD-ROM ne possèdent pas la primeur de cette interactivité-là, puisque c'est d'elle que les livres-jeux tirent leur incontestable succès !

Une brève analyse d'un CD-ROM pour tout-petits ne prétend pas résoudre les quelques questions abordées ci-dessus. Si celles-ci ont été posées, c'est que cela permet de trouver un fil dans l'écheveau complexe de la relation

on qui se tisse entre le jeune enfant et les CD-ROM qui lui sont destinés.

Beaucoup de questions donc et relativement peu de réponses ... L'analyse d'un logiciel destiné à de très jeunes enfants ouvre quelques débuts de réponses.

Ce logiciel s'appelle «Akakliké». Edité par France Telecom multimédia chez Hatier, il s'adresse à un public de 2/4 ans. Akakliké est le nom d'un petit écureuil qui va servir de guide et de médiateur entre l'enfant et l'écran. Si nous essayons de proposer une analogie avec un livre, ce CD-ROM ressemble à un livre-jeu puisqu'il propose deux temps: celui du récit (très court) et celui des jeux inscrits dans ce temps du récit.

Ces jeux sont répartis selon deux niveaux de difficulté même si, sur la page de présentation, le concepteur indique que «il n'y a pas de hiérarchie entre les jeux proposés». Sur le premier écran, Akakliké l'écureuil peut ouvrir six portes situées sur six arbres différents. Chaque porte conduit à un toboggan qui descend au centre de l'arbre et fait parvenir l'enfant à un jeu. A ce moment-là, Akakliké se retire dans un coin, se roule en boule, s'endort et passe ainsi la «main» à l'enfant. La plupart des premiers jeux peuvent être mis en route par le seul mouvement de la souris sur le tapis (le simple fait de la bouger provoque une action) et, de manière plus ou moins aléatoire (sans que l'enfant ait à cliquer systématiquement), par le fait d'appuyer sur le bouton de la souris. Le «clic» enrichit la réponse (cri d'animal, apparition d'une image, animation d'animaux) mais n'est pas lié à l'action (le jeu peut avancer sans lui).

En fait, on constate bel et

bien une certaine analogie avec la linéarité du récit imprimé d'un livre: à partir de la page d'accueil, Akakliké ne nous propose pas un, mais six récits différents qui sont autant de «bouts» de lectures. C'est le choix de l'enfant qui est multiplié et non pas la linéarité du récit. Lorsque l'enfant se trouve face à la page d'accueil, six récits s'offrent à lui mais en fait un seul pourra être «lu» à la fois. Ce sont donc six «livres» différents que l'enfant va ouvrir. Pour cela il lui faudra, par l'intermédiaire de l'écureuil, franchir une porte (qui pourrait être, par analogie, comparée à la couverture du livre) puis descendre par le toboggan avant d'atteindre le contenu (ce qui pourrait être mis en regard non pas avec la manipulation qu'il faut faire pour ouvrir un livre mais avec le temps nécessaire à son ouverture). Ce temps d'action (qui se déroule sur une certaine durée et qui montre un cheminement physique) peut être considéré comme un temps de récit même si aucun texte n'apparaît. Puis, lorsque l'écureuil s'endort, il passe la main à l'enfant et c'est le temps du jeu. Lorsque celui-ci s'achève, l'écureuil remonte et ferme la porte. Ce qui est nouveau, c'est la nécessité d'un accompagnateur de lecture d'une part (qui indique le parcours de lecture à suivre et conduit l'enfant jusqu'au seuil de l'action) et, d'autre part, des indices qui peuvent être comparés à des «panneaux de circulation» et des «passages» symboliques (toboggan) entre deux niveaux de lecture. Une remarque sur le toboggan: dans de nombreux livres pour enfants la descente (toboggan, escalier, tunnel) représente le passage symbolique qui sépare les mondes (sous terre, sur terre et ciel). Cette distinction fré-

quente permet de combiner sans difficulté ce qui relève de l'imaginaire, du spirituel et de la vie inscrite dans la réalité. Par exemple, le père Noël est représenté fréquemment sur son traîneau arrivant du ciel tandis que la petite souris qui emporte la dent de lait vient souvent des profondeurs de la terre. Dans le jeu d'Akakliké, le toboggan, symboliquement, transporte l'enfant d'un monde réel d'information et de choix (page d'accueil) au monde de l'imaginaire (jeux) !

Que reçoit l'enfant? Quelles interactions se déroulent entre le CD-ROM et lui?

Beaucoup des jeux proposés dans Akakliké sont des jeux de cache qui, comme dans les livres-jeu pour les tout-petits, sont l'un des ressorts ludiques fréquemment employés. Selon le même principe, les plantes ou les animaux de Akakliké apparaissent ou disparaissent par la seule volonté de l'enfant. Par exemple, dans le jeu des écrans magiques, l'enfant voit tout d'abord une image et lorsqu'il se met à agiter la souris sur son tapis, une éponge (imaginaire) efface progressivement l'image et laisse apparaître un animal. Le niveau de difficulté est extrêmement faible (compétence requise minimale) mais, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, le niveau d'interactivité est très élevé. Comme dans le livre-jeu, ce CD-ROM engage affectivement l'enfant. Le jeu du vu/non-vu, on le sait, renvoie au jeu de la bobine décrit par Freud et permet à l'enfant d'élaborer et de maîtriser symboliquement l'absence de l'être aimé. Même si la manipulation se fait apparemment de manière plus indirecte dans le CD-ROM (par la souris) le ressort ludique semble fonctionner de la même manière. Le deuxième as-



pect que l'on peut noter est celui de la répétition liée au jeu et qui renvoie à la notion de stabilité (même cause même effet) et de sécurité (la maîtrise des événements extérieurs génère un sentiment de sécurité). La répétition engendre le plaisir car l'enfant peut anticiper sur le récit (l'écueil, par ses déplacements, construit une petite histoire) et les codes du jeu (miroir magique). Cette connaissance procure non seulement un réel plaisir (celui d'être le maître du jeu) mais également un profond sentiment de sécurité lié à la stabilité (chaque fois que l'enfant entre dans la porte n°1 de l'arbre il retrouve le même récit!) Ce qui se trame ici peut être rapproché de ce que disait R. Diatkine à propos des histoires: «Les enfants savent très tôt que le livre raconte une histoire, aussi bien par le texte que par les illustrations, et qu'en face de ce flux verbal auquel ils sont habitués, ce texte est un support stable, que l'on retrouve à chaque fois identique à lui-même»<sup>6</sup> et plus loin: «Savoir ce que les autres ne savent pas est peut-être un jeu, mais c'est une forme du plaisir de connaître»<sup>7</sup>.

On retrouve donc dans ce CD-ROM ce plaisir lié à la répétition, cependant il manque peut-être l'aspect «d'égalité» face au récit de l'enfant écoutant et de l'adulte lisant. Pour R. Diatkine, «Quand un enfant connaît l'histoire qu'il redemande (...), il sait qu'il est comme celui qui raconte, (...) il peut jouer à être chacun des personnages tout en s'identifiant au narrateur et en trouvant une profonde satisfaction à savoir ce que les autres ne savent pas»<sup>8</sup>. Ce qui est évoqué là, c'est le sentiment profond d'une relation égalitaire de l'enfant qui partage avec l'adulte le pouvoir lié au savoir du récit qui suit,

alors que les héros revivent chaque fois leur propre histoire avec la même ignorance.

Sur ce point-là, le CD-ROM s'éloigne peut-être du livre. En effet, il est difficile d'imaginer une relation égalitaire entre un récit pris en charge par un logiciel et une personne physique. De plus, le jeu qui se joue sur le plan psychique est lié à la conscience qu'a l'enfant que le récit est écrit par une tierce personne: un auteur. Dans quelle mesure l'enfant sait que le récit qui s'affiche à l'écran, comme pour le livre, est le produit de cet auteur? Question!

Nous n'en sommes qu'aux balbutiements de la compréhension de l'impact des CD-ROM sur le lecteur. La complexité de ce multimédia en fait un outil passionnant mais extrêmement difficile à étudier, d'autant plus qu'il n'existe pas une arborescence-type, avec des récits différents mais des nombreuses façons de traiter et de mettre en forme des contenus aux objectifs radicalement différents. Cela multiplie les entrées d'analyse et aucune ne peut rendre compte de la totalité des interactions mises en jeu entre le lecteur et son écran. Cette réflexion sur la réception du jeune enfant ne se veut pas exhaustive, mais une simple contribution pour peut-être mieux comprendre l'immense richesse de ces nouveaux supports et en entrevoir les limites.

\*Cet article fut d'abord publiée dans Parole, No. 45, Printemps 2000

1 Cette notion d'attraction a été largement étudiée par les linguistes à travers le concept de «schéma» global d'interprétation. Celui-ci équivaut à un réseau d'informations relatives au thème abordé, reliées entre elles et stockées en mémoire. «Ce schéma nous amène notamment à enrichir ou de retrancher des informations et permet d'expli-

quer en partie la force d'attraction du récit» (Fayol, Michel, Comment le lecteur comprend un récit, in Sciences humaines, n 60, avril 1996, p.20).

- 2 Voir l'ensemble des ouvrages écrits par Jean Perrot et notamment son dernier ouvrage: Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse. Paris: Ed. du cercle de la librairie, 1999.
- 3 Psychiatre français qui a, entre autres, fondé l'association ACCES en 1982.
- 4 Diatkine, R. , Lectures et développement psychique chez le jeune enfant in ACCES les cahiers, N°4, p.17.
- 5 Petit Larousse illustré
- 6 op. cit., p.14
- 7 op. cit., p.17
- 8 op. cit., p.17

Adresse de contact: Véronique Haden-gue-Dezael, Haute Ecole de Gestion, filière Information et Documentation, E.S.I.D., Case postale 179, CH-1211 Genève 4

**Priska Bucher**  
**Schweizer Bibliotheken in**  
**der Informationsgesell-**  
**schaft**<sup>1</sup>

Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich, 1999

*Durch die enorme Funktionsvielfalt der Medienkommunikation ist Medienkompetenz heute zu einer unverzichtbaren Voraussetzung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben geworden. Da ein an Quantität und Komplexität zunehmendes Informationsangebot nicht unbedingt eine bessere Informiertheit der Bevölkerung zur Folge hat – sondern im Gegenteil eine grosse Chancenungleichheit im Informationszugang, in der Informationsnutzung und in der Informationsanwendung bewirken kann – ist es wichtig, Leute jeder Bildungsstufe in ihrer Medienkompetenz zu fördern. Hier kann die Bibliothek als Vermittlerin auftreten; sei es als Ergänzung zur Schule oder zum Arbeits-*

*platz, sei es für Leute, welche im Berufsumfeld keine Möglichkeit zur Aneignung eines Grundwissens bezüglich Neuer Medien haben oder ihr Basiswissen (z.B. durch Lesen) ausbauen möchten: Bibliotheken bieten eine Möglichkeit, kostengünstig zu Informationen, Wissen und zu einem positiven Zugang zu Medien, insbesondere auch zum Buch, zu finden. Lesen wird als Grundwerkzeug oder Schlüssel zur Medienkompetenz gesehen, weil kognitive Fähigkeiten und Arbeitsorganisation, wie sie anhand des Lesens gelernt werden können, Voraussetzungen für den (sinnvollen) Gebrauch Neuer Medien sind. Die klassische Bibliothek in ihrer Funktion als Anbieterin und Bewahrerin von Printmedien ist aber aufgefordert, auf technologische Veränderungen zu reagieren, den BenutzerInnen ein umfassendes Medienangebot zur Verfügung zu stellen.*

### **Expertenbefragung**

Um einen Einblick zu erhalten, wie Schweizer Bibliotheken ihren Weg in die Zukunft einschätzen, wurde im Rahmen der Lizentiatsarbeit eine schriftliche Befragung von sechs Leitern verschiedenartiger Bibliotheken<sup>2</sup> durchgeführt.

Übereinstimmend herrschte die Meinung, dass Bibliotheken nicht an ihrer Rolle als Buchanbieterin festhalten, sondern für alle Medientypen offen sein sollten, (zumal bekannt ist, dass sich bei der Erweiterung des Bibliothek-Angebots durch Neue Medien auch die Ausleihzahlen der Bücher erhöhen).

Um den künftigen technologischen Herausforderungen gerecht zu werden sind dringende Massnahmen wie Weiterbildung des Personals, Reorganisation

und Umstrukturierung der Betriebe notwendig. Als wichtiger Punkt wird auch eine verbesserte Kundenorientierung (Beratung, benutzerfreundliche Recherchemöglichkeiten) erwähnt. Alle Massnahmen können jedoch (leider) aus finanziellen Gründen nur in beschränkter Masse realisiert werden; und weil eine gesamtschweizerische Koordination bibliothekarischer Weiterentwicklung nur zaghaft zustande kommt, muss jede Bibliothek eine individuelle Lösung finden, wie sie ihre Zukunft gestalten möchte.

Bezüglich Leseverhalten befürchten die befragten Bibliotheksleiter einen (fortschreitenden) Rückgang der aktiven Leser. Der Umgang mit dem Medium Buch und die Förderung der Kulturtechnik Lesen wird übereinstimmend als unverzichtbare Voraussetzung für die Alltagsbewältigung und das berufliche Weiterkommen in der heutigen Gesellschaft gesehen. Nicht nur Schulen, sondern auch Bibliotheken sollen daher Unterstützung bieten (wenn möglich auch durch eine intensive Kooperation von Schule und Bibliothek).

Von allen Befragten wird die zweifache Bedeutung von Medienkompetenz betont. Was die technische Beherrschung der Neuen Medien anbelangt, so sind alle ziemlich zuversichtlich, obwohl auch betont wird, dass nicht alle Menschen die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Neuen Medien haben, Bibliotheken hier also eine wichtige Funktion wahrnehmen sollten, indem sie Einstiegs- und Übungsmöglichkeiten in allen Medienbereichen und auf jedem Niveau ermöglichen. Wissenschaftliche Bibliotheken setzen minimale Kenntnisse eigentlich schon voraus, möchten aber dem Publikum ei-

nen optimalen Service bezüglich technischen Innovationen bieten und so den Umgang z.B. mit Internet auf hoher Kenntnisstufe fördern.

Was die gezielte Suche, das Verstehen und Verarbeiten von Informationen angeht, wichtige Elemente, die ebenfalls unter den Begriff Medienkompetenz fallen, sind alle Bibliothekare skeptisch und vermuten insofern eine Abnahme der Medienkompetenz.

### **Fallstudie Winterthur**

Im Falle der Stadtbibliothek Winterthur ergibt sich erfreulicherweise die Möglichkeit, neue Ideen und Ziele nicht nur konzeptionell, sondern auch im Zusammenhang mit neuen Räumlichkeiten zu verwirklichen. Durch eine Zusammenführung der Freihandbibliotheken der Stadtbibliothek (Studien- und Bildungsbibliothek) und der Bibliothek Altstadt (Allgemeine öffentliche Kreisbibliothek) soll eine grosse Freihandbibliothek im Zentrum Winterthurs entstehen.

Um bei der Einrichtung und Organisation der neuen Bibliothek den Bedürfnissen der BenutzerInnen gerecht zu werden, wurden anhand einer Umfrage, an der sich 617 Personen beteiligt haben, umfassende Informationen über das Publikum ermittelt, wobei allgemeine Fragen zur Bibliotheksnutzung, zur Kundenzufriedenheit, zu Wünschen, Erwartungen und Befürchtungen betreffend die neue Bibliothek und zum Leseverhalten gestellt wurden. Dabei interessierte insbesondere welche Erwartungen von den BenutzerInnen an eine zeitgemässe Bibliothek gestellt werden

- ob sich in der Mediennutzung, speziell in der Nutzung des Buches, Unterschiede

zwischen den BibliotheksbenutzerInnen und der Durchschnittsbevölkerung ausmachen lassen

- ob sich in anderen Studien festgestellte bildungs-, geschlechts- und altersspezifische Unterschiede in der Mediennutzung auch innerhalb des Bibliothekspublikums zeigen.

### Aufgaben einer Bibliothek aus Sicht der BenutzerInnen

Das Publikum der Bibliotheken hält insbesondere die klassischen Aufgaben einer Bibliothek (Unterstützung von Bildung und Weiterbildung und Vermittlung/Bereitstellung von Informationen) für sehr wichtig. (Siehe Tabelle 1) Bereiche, die neu zu den Aufgaben der Bibliotheken gehören könnten, wie Förderung der Medienkompetenz und Hilfe beim Umgang mit neuen Medien, erreichen tiefere Werte: Die Rolle, welche Bibliotheken im Rahmen der technologischen Entwicklung übernehmen könnten, wird vom Publikum noch nicht eindeutig erkannt. Eine direktere Frage nach der erwünschten Hilfe vom Bibliotheks-Personal zeigte aber auf, dass sich 47% der Befragten Hilfe im Umgang mit Internet wünschen, 46% möchten Unterstützung beim Suchen im Opac und 34% wären froh um Beratung im Bereich CD-ROM.

Dass die Bibliothek als Veranstaltungsanbieterin auftreten und ein Treffpunkt in Winterthur sein soll, wird nicht als besonders wichtig eingestuft. Um neue Wege im Bibliothekswesen begehen zu können und auch ein Publikum zu erreichen, welches sich sonst nicht in Bibliotheken aufhält, sollten jedoch Versuche mit Veranstaltungen gestartet werden, denn oftmals werden erst vertraute Sachen, die man kennt,

Tab. 1

Angaben in % (N=617)	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig
<b>Unterstützung von (Weiter-)Bildung</b>	<b>79,3</b>	<b>16,2</b>	<b>4,5</b>
<b>Vermittlung/Bereitstellung von Informationen</b>	<b>76,2</b>	<b>20,9</b>	<b>2,9</b>
<b>Zusammenarbeit mit Schulen</b>	<b>45,5</b>	<b>42,0</b>	<b>12,5</b>
<b>gute Freizeitgestaltung ermöglichen</b>	<b>47,0</b>	<b>39,1</b>	<b>13,9</b>
<b>Veranstaltungen anbieten</b>	<b>10,9</b>	<b>32,9</b>	<b>56,2</b>
<b>Treffpunkt in Winterthur</b>	<b>17,2</b>	<b>35,2</b>	<b>47,6</b>
<b>Hilfe bei Neuen Medien</b>	<b>35,0</b>	<b>43,8</b>	<b>21,2</b>
<b>Förderung der Medienkompetenz</b>	<b>35,3</b>	<b>42,5</b>	<b>22,2</b>

Tab. 2

Anzahl gelesene Bücher pro Jahr	Bibliotheksbenu- tzerInnen (Angaben in %, N=617)	Deutschschweizer (Angaben in %, N=512)
0		32
1-5	3	32
6-10	10	14
11-20	28	14
21-40	32	4
41-60	13	1
61-100	10	2
über 100	4	1

als wichtig erkannt.

Die Zusammenarbeit mit Schulen wird von einer Mehrheit als wichtig oder sehr wichtig eingestuft; ein Anliegen, welches ernstgenommen und in konkrete Projekte umgesetzt werden sollte. Auch das Ermöglichen einer sinnvollen Freizeitgestaltung durch ein gutes Medienangebot wird als wichtige Aufgabe einer Bibliothek gesehen.

### Lesen BibliotheksbenutzerInnen mehr als die Durchschnittsbevölkerung?

Um überprüfen zu können, ob sich zwischen BibliotheksbenutzerInnen und der durchschnittlichen Bevölkerung Unterschiede in der Nutzung des Buches feststellen lassen, wurde im Rahmen der Winterthurer Befragung die gleiche Frage (Wieviele Bücher haben Sie schätzungsweise letztes Jahr gelesen?) gestellt wie in der Univox-Datenerhebung von H. Bonfadelli, Buchlesen in der Schweiz 1997.<sup>3</sup>

Aus einem Vergleich der beiden Darstellungen geht eindeutig hervor, dass Bibliotheksbenut-

zerInnen deutlich mehr lesen als dies der Durchschnitt der Deutschschweizer Bevölkerung tut. Über 30% der Deutschschweizer hat im Jahr 1998 gar kein Buch gelesen, weitere 32% haben 1-5 Bücher gelesen. Im Gegensatz dazu haben rund 1/3 der befragten Winterthurer BibliotheksbenutzerInnen im letzten Jahr 21-40 Bücher gelesen, weitere 28% immerhin 11-20 Bücher. Auch in den Kategorien 41-60, 61-100 und über 100 sind zusammen beim Bibliothekspublikum 27% zu finden, während der Anteil so viel Lesender bei den Deutschschweizern insgesamt nur 4% ausmacht.

Sowohl beim Bibliothekspublikum als auch bei den Deutschschweizern insgesamt ist die höchste Lesequantität bei den Befragten bis 20 Jahre zu beobachten, was sich darauf zurückführen lässt, dass sich in dieser Altersklasse die meisten Personen in Ausbildung (Schule, Lehre) befinden und erstens direkt für die Ausbildung Bücher lesen müssen, zweitens aber durch die Verbindung mit der Schule noch

näheren Kontakt zum Medium Buch haben. Im Vergleich nach Altersklassen lesen aber ebenfalls jeweils die BibliotheksbenutzerInnen massiv mehr als dies der Durchschnitt der Deutschschweizer tut.

Die Winterthurer BibliotheksbenutzerInnen haben im Durchschnitt 39 Bücher gelesen. Frauen lesen etwas mehr als dies Männer tun (43 resp 34 Bücher) und weisen auch etwas andere Lesepräferenzen auf (z.B. Verhältnis Sachbuch – Unterhaltungslektüre 1:1, Männer 2:1). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind also bei BibliotheksbenutzerInnen genauso zu finden wie im Rahmen von Untersuchungen der Gesamtbevölkerung.

Personen mit hohem Bildungsabschluss haben durchschnittlich 70 Bücher gelesen, im Vergleich zu Personen mit mittlerem Bildungsabschluss (37 Bücher) und Personen mit tiefem Bildungsstatus (34 Bücher).<sup>4</sup> Auch die Korrelation von Bildungsstatus und Leseintensität wurde bereits in anderen Studien bestätigt.

### Nutzen Vielleser auch andere Medien intensiver?

Nebst der Nutzung des Mediums Buch wurde auch die Intensität der Nutzung anderer Medien untersucht. Dies ermöglicht einerseits eine Einschätzung des Stellenwerts einzelner Medien innerhalb einer untersuchten Gruppe, zeigt aber auch Unterschiede in der Mediennutzung zwischen BibliotheksbenutzerInnen und dem Durchschnitt der Deutschschweizer auf.

Der Vergleich der beiden Befragungen zeigt auf, dass als einziges Medium das Fernsehen von der durchschnittlichen Deutschschweizer Bevölkerung häufiger

Tab. 3

Bibliothekspublikum (Angaben in %, N=617)

	täglich	mehrmals/Woche	1x/Woche	weniger	nie	kein Empfang/Besitz
Bücher	64.4	24.8	8.2	2.6	---	---
Zeitung	72.9	11.9	7.9	3.9	3.1	0.3
TV	37.1	17.5	24.8	6.3	1.1	26.7
Video	4.7	7.6	11.9	28.5	3.9	32.9
PC*	37.8	15.3	11.6	16.0	3.9	15.4
Internet*	9.6	16.9	12.1	12.3	7.0	42.1

Tab.4

Deutschschweizer (Angaben in %, N=489)

	täglich	mehrmals/Woche	1x/Woche	weniger	nie	kein Empfang/Besitz
Bücher	19.0	18.0	11.6	35.5	15.9	---
Zeitung	67.2	20.9	3.8	3.8	3.9	0.4
TV	49.4	31.5	7.3	5.5	3.8	3.8
Video	3.7	7.9	17.7	35.7	23.2	11.8
PC*	10.9	14.0	5.8	9.1	29.8	30.4
Internet*	3.7	2.9	1.4	2.9	42.8	46.3

\*zu Hause

genutzt wird als vom Bibliothekspublikum. Nebst dem unterschiedlichen Leseverhalten (Buch, Zeitung) fällt auch die intensivere Nutzung von PC und Internet durch die BibliotheksbenutzerInnen auf.<sup>5</sup>

BibliotheksbenutzerInnen schaffen offenbar auch ihre Geräte gezielter an: Nur ein kleiner Anteil ist jeweils in der Kategorie «nie» zu finden, dafür gibt es einen vergleichsweise hohen Prozentsatz, welcher kein TV- oder Video-Gerät besitzt.

### Neue Medien in der Bibliothek – ein zukunftssträchtiger Beitrag zur Chancengleichheit

Etwa ein Drittel der befragten BibliotheksbenutzerInnen hat noch nie Internet, e-mail und CD-ROM benutzt. Anhand einer Selbsteinschätzungsskala konnte festgestellt werden, dass erwartungsgemäss Personen mit hohem Bildungsniveau bessere Kenntnisse haben als solche mit tieferem Bildungsstatus. Noch deutlicher als das Bildungsniveau hat die momentane berufliche Situation einen Einfluss auf die Kenntnisse Neuer Medien: Personen in Ausbildung weisen die besten Kenntnisse auf, Erwerbs-

tätige etwas tiefere und Personen die nicht erwerbstätig sind haben gar keine Kenntnisse bezüglich Internet, E-mail und CD-ROM oder haben allenfalls einmal jemandem bei der Nutzung zugeschaut.

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Internet, E-Mail und CD-ROM-Kenntnisse lassen sich feststellen. Dies lässt sich zu einem grossen Teil darauf zurückführen, dass viele der befragten Frauen momentan nicht berufstätig sind oder in computerfernen Branchen arbeiten und somit die Chancen kleiner sind, im Beruf mit Internet in Berührung zu kommen.

Für Bibliotheken bedeuten diese Resultate, dass gerade für Personen, welche nicht erwerbstätig sind, die Möglichkeit, in der Bibliothek Internet, E-Mail und CD-ROM kennenzulernen, sehr wichtig ist. Auch Personen in Ausbildung könnten aber von der Einrichtung und Beratung einer Bibliothek profitieren, sind doch Anwendungsmöglichkeiten und neue Anregungen wichtig für die Internalisierung und Weiterentwicklung der im Ausbildungsprozess erworbenen Kenntnisse.

1 Bibliotheken in der Informationsge-

sellschaft. Schweizer Bibliotheken auf dem Weg ins neue Jahrtausend. Mit einer Publikumsbefragung an der Stadtbibliothek Winterthur. Lizenzarbeit an der Universität Zürich, 1999.

- 2 Dr. H. Köstler (Zentralbibliothek Zürich), Dr. R. Luck (Schweizerische Landesbibliothek), Dr. W. Neubauer (ETH-Bibliothek), Dr. P. Wille (Schweizerische Volksbibliothek), Dr. R. Weiss (Stadtbibliothek Winterthur), Dr. Ch. Relly (Pestalozzi-Gesellschaft Zürich)
- 3 Um die Vergleichbarkeit der beiden Umfragen zu erhöhen, wurden bei der Reanalyse nur die Befragten aus der Deutschschweiz berücksichtigt.
- 4 Bildung hoch = Gymnasium, Fachhochschule, Hochschule  
Bildung mittel = Lehre, Weiterführende Schule ohne Matura, Berufsmittelschule  
Bildung tief = Oberschule, Real, Sekundarschule
- 5 wobei darauf hingewiesen werden muss, dass die Daten von H. Bonfadelli 1997 erhoben worden sind, die Internet-Nutzung in der Zwischenzeit (bis 1999) also gestiegen ist.

Priska Bucher, Uetlibergstr. 240, 8045 Zürich

E-Mail: pbucher@swissonline.ch

### **Nadia Revaz**

#### **Briser les idées reçues: les jeunes lisent!**

Les jeunes entre 15 et 18 ans lisent, certes plus volontiers à la maison qu'à l'école et pas nécessairement beaucoup (pour la majorité entre un et cinq livres durant les six mois précédant l'enquête), mais ils éprouvent le plus souvent du plaisir à lire. La lecture n'est pas le loisir préféré des jeunes, mais lire reste une occupation assez largement répandue puisqu'elle arrive en quatrième position. C'est du moins ce qui se dégage de l'enquête réalisée entre août 1999 et février 2000 conjointement par *L'Hebdo* et *La Fondation La Joie de lire* sur les pratiques de lectures; 705 jeunes de Suisse roman-

de y ont participé en répondant au questionnaire publié dans *L'Hebdo* fin août 1999.

#### **Plaisir de lire prioritaire**

Même s'ils sont 86 % à estimer qu'il faut lire pour se former et s'informer, ils sont très nombreux (81 %) à lire surtout pour le plaisir. Une question portait plus spécifiquement sur les genres de lectures préférés des jeunes et, par ordre de préférence, les jeunes lisent des bandes dessinées (45 %), des romans d'aventure (41 %), des romans policiers (39 %), des journaux (33 %) et de la science-fiction (33 %). Les genres qui viennent ensuite obtiennent moins de 30 % des voix. Les filles lisent plus de romans d'amour, de biographies, de littérature pour les jeunes, de poésies que les garçons. Pour leur part, les garçons sont davantage intéressés par les histoires de science-fiction, les livres sur le sport ou encore les bandes dessinées.

#### **Les classiques à l'école**

Dans le cadre scolaire, les ouvrages lus sont avant tout des classiques. Parmi les auteurs et les titres les plus fréquemment cités, il y a les pièces de Molière, *Un sac de billes* de Joseph Joffo, *Jonathan Livingstone le Goéland* de Richard Bach, *Les Fleurs du mal* de Baudelaire. Suivent de près: Balzac (*Le père Goriot*), Zola (*Germinale*), Flaubert (*Madame Bovary*), Jules Romain (*Knock*), Jules Verne (*Le tour du monde en 80 jours* et *Cinq semaines en ballon*), Voltaire (*Candide*), Albert Camus (*L'étranger* et *La peste*), Jean-Paul Sartre (*Le mur*) ou encore *Le Journal d'Anne Frank*. Exception faite de Corinna Bille, la littérature romande est la grande absente de ce palmarès des lectures scolaires. La littérature

française contemporaine est à peine mieux lotie avec quelques mentions de Michel Tournier, de Daniel Pennac, de Françoise Sagan ou encore de Le Clézio.

Parmi les auteurs les plus fréquemment cités, on trouve dans le trio de tête Stephen King, J. R. R. Tolkien et Agatha Christie. Si les jeunes disent lire beaucoup de bandes dessinées (cf. la question sur les genres de lectures qu'ils préfèrent), ils sont très peu nombreux à citer un titre de BD comme livre qu'ils ont particulièrement aimé. Par contre, les romans policiers, de science-fiction et les histoires vécues se taillent la part du lion dans le classement des livres tout particulièrement appréciés. Reste que les lectures des jeunes sont très éclectiques hormis ces quelques constantes.

#### **Ecole: peut mieux faire**

Pour 64 % des jeunes, il n'est pas nécessaire d'être bon en classe de français pour aimer lire. Reste que 34 % sont d'un avis contraire et estiment que le lien entre réussite scolaire en français et plaisir de lire est étroit. Même si ce n'est pas à l'école qu'ils ont appris à aimer les livres, 83% l'affirment, un peu plus de la moitié des adolescents sont d'avis que les commentaires de textes faits en classe leur permettent de mieux apprécier les livres lus. Ils ne sont que 22% à avoir rencontré un écrivain, ce qui est tout de même assez peu. L'on pourrait imaginer que l'école facilite et favorise davantage cette rencontre.

Principal enseignement de cette modeste enquête sur les jeunes et leurs lectures, les formes d'appropriation de la lecture sont extrêmement diverses et les goûts des adolescents aussi (même si quelques auteurs étrangers



Mr. Sulu asiatischer Herkunft und Lt. Chekov, russischer Herkunft (mit slawischem Akzent). Beide Männer wirken gegenüber dem Captain noch fast jugendlich und eher schwächling. Der dritte Leutnant, Kommunikationsoffizier, ist weiblich und schwarz: Lt. Uhura ist eine junge attraktive Frau; die eng anliegende Uniformjacke und der sehr kurze Rock unterstreichen die weiblichen Formen ihres Körpers; die platinblonde Krankenschwester Chapel ergänzt dieses Stereotyp um die weiße Variante. Dass das ganze hier aufgezählte Personal nicht verheiratet ist, versteht sich von selbst.

In dieser Figurenkonstellation lassen sich gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse auf einer politischen wie auch rassistischen und sexistischen Ebene ausmachen: Der weiße Captain symbolisiert – auch im wörtlichen Sinne – die Macht einer starken Nation und Gesellschaft.<sup>6</sup> Er ist die Verkörperung einer Herrschaftsphantasie über die «Feinde» der damaligen Zeit: Extern sind dies vor allem das kommunistische Russland und China. In den Figuren der beiden Leutnants sind diese «Feinde» assimiliert und klar dem Captain unterstellt. Intern gelten die kollektiven Ängste in den USA der 60er-Jahre neben dem Kommunismus vor allem der schwarzen Bevölkerung und der weiblichen Sexualität: 1966 wird die Black Panther Partei gegründet, 1968 wird Martin Luther King ermordet; die Entwicklung der Antibaby-Pille befreit die weibliche Sexualität und Woodstock feiert 1969 die freie Liebe. In der Figur von Lt. Uhura werden die beiden gesellschaftlichen Problemfelder schwarze Bevölkerung und weibliche Sexualität verbunden und damit in einer Konstellation der

Macht des Captains eindeutig und ausdrücklich unterstellt.<sup>7</sup> Ideologisch orientiert sich das vermittelte Weltbild an den konservativen nationalistischen und patriotischen Werten der 50er-Jahre mit seinen klar definierten Rollenzuschreibungen.

### **1995: Dialog in einer pluri-kulturellen Gesellschaft**

Nach 30 Jahren hat sich die oben skizzierte Figurenkonstellation tiefgreifend verändert und nimmt 1995 mit der vierten Staffel die gesellschaftlichen Verhältnisse der 90er-Jahre und damit auch das veränderte politische Bewusstsein in Rassen- und Geschlechterfragen auf. Es erstaunt daher nicht, dass die augenfälligsten Veränderungen in der Zusammensetzung der leitenden Besatzung im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe und Ethnie auszumachen sind. Die Position des Captains füllt jetzt eine Frau: Noch muss ihre Hautfarbe weiß sein. Kathryn Janeway ist amerikanischer Abstammung, in mittlerem Alter, trägt das dunkelblonde lange Haar anfangs streng gekämmt, später halblang lose; sie ist schlank, mit eher strengen Gesichtszügen. Die Körpermasse von Cpt. Janeway entsprechen den weiblichen Idealvorstellungen der Neunziger: eher athletisch und weniger feminine Formen. Cpt. Janeways erotische Ausstrahlung ist kein Thema, im Gegenteil, sie wirkt eher asexuell<sup>8</sup>. Die Kleidung wird jetzt nicht länger zum Unterscheidungsmerkmal der Geschlechter: Männer wie Frauen tragen identische Hosen und Oberteile.

Cpt. Janeway zur Seite steht als 1. Offizier Leutnant Chakotay, ein etwa gleichaltriger Amerikaner indianischer Abstammung (braune Hautfarbe und eine

Tätowierung im Gesicht); bevor er den Dienst auf dem Raumschiff antrat war er Mitglied einer Untergrundorganisation. Er bringt ein reiches Wissen seiner Vorfahren im Bereich Spiritualität und Pflanzenheilkunde mit. Die Cheffingenieurin Torres, eine attraktive Frau weißer Hautfarbe, ist ein Mischling zwischen Mensch und Klingone (die «Rippen» auf ihrer Stirn weisen auf die klingonischen Vorfahren). Die Klingonen gehörten 1966 noch zu den Erzfeinden, die es mit allen Mitteln zu bekämpfen galt. Ehemalige Feindbilder – ob historische oder fiktive – sind jetzt also überwunden. Lt. Paris, ein weißer junger Mann amerikanischer Abstammung, ist ein ehemaliger Strafgefangener, dem Cpt. Janeway eine zweite Chance gibt. Lt. Kim ist Amerikaner asiatischer Herkunft, ein noch junger Mann, und neu auf dem Raumschiff. Sicherheitsoffizier Tuvok ist Vulkanier (spitze Ohren), ein jüngerer Mann und, im Unterschied zu seinem «Vorfahren» Spock der ersten Staffel, mit dunkler Hautfarbe und afro-amerikanischen Gesichtszügen. Neelix gehört zur Rasse der Talianer (maserierete hohe Stirn) und arbeitet als Koch. Er studiert das menschliche Verhalten und wird bei zwischenmenschlichen Problemen als Berater und Vermittler oft konsultiert. Der Doktor ist ein Hologramm, d.h. ein Computerprogramm, das in menschlicher Gestalt (weißer Mann mittleren Alters) für die Versorgung der Mannschaft zuständig ist.

Diese knappe Aufzählung genügt, um zu demonstrieren, dass mit dieser Besatzung die sozio-politischen Gegebenheiten in den USA der 90er-Jahre gespiegelt werden: eine Gemeinschaft von Menschen unterschiedlich-

ster ethnischer Herkunft, auch Mischformen, und sogar Cyborgs gehören dazu<sup>9</sup>. Die Figur eines Captain, wie sie James T. Kirk in den 60er-Jahren noch glaubhaft vertreten konnte, ist nicht mehr denkbar (der einzige weisse Mann ist im Jahr 1995 ein junger Offizier mit krimineller Vergangenheit). In dieser Gesellschaft existiert der «Held» in solcher Ausprägung nicht mehr: Macht und Rang sind nicht länger Privilegien des «weissen Mannes». Auch die ihn stützenden oder gar definierenden Instanzen haben sich aus diesen Rollen verabschiedet, haben sich aus festen Zuschreibungen befreit. Dadurch ist ebenfalls das Konzept «Männlichkeit» in dieser Verkörperung nicht mehr denkbar: Cpt. Kirks erotische Ausstrahlung und sein athletischer Körper haben «ausgedient». «Männlichkeit» wird damit vom Bild, von der Repräsentation gelöst, wird in Elemente zerlegt, die nicht mehr unbedingt an nur männliche weisse Körper gebunden sein müssen. Es erstaunt nicht, dass Cpt. Janeways Strategie nicht mehr der Zweikampf ist, sondern der diplomatische Dialog, sie kann das vielseitige Können ihrer Besatzung optimal einsetzen um Konfliktsituationen zu meistern.

### Sehnsucht nach der Heimat

Eine weitere grundlegende Veränderung zwischen 1966 und 1995 kann in der «Zielrichtung» ausgemacht werden: Während die erste Staffel den Weltraum noch ergründet und Entdeckungsgeist und Abenteuerlust der 60er-Jahre für immer neue Geschichten sorgen, hat dreissig Jahre später diese Antriebskraft ihre Richtung um 180° geändert. Cpt. Janeways Raumschiff wird zu Beginn der Staffel an den

Rand des Universums verschlagen und jede Episode ist ein Versuch, den Heimweg anzutreten um endlich die Crew und sich selber sicher nach Hause zu bringen. Die zentrifugale, von der Erde weg strebende Kraft hat sich 1995 in eine zentripetale, der Erde zustrebende verwandelt. Die Abenteuerlust wird abgelöst von der Sehnsucht nach der Heimat; der Titel verweist auf diese Verwandlung: Klingen 1966 im Namen *Enterprise* noch Unternehmungsgest und Waghalsigkeit an, steht *Voyager* 1995 nur noch für *Reisender*. Oder anders formuliert: Ist 1966 noch ein Ort vorhanden, von dem aus Abschied und Rückkehr möglich sind, kann 1995 genau ein solcher «Ort» nicht mehr ausgemacht werden. Stattdessen wird eine «Lücke» umkreist, die mit Vorstellungen des je Einzelnen gefüllt wird: Heimat, Ort, an dem man zu Hause ist, Ort des aufgehobenseins, der Geborgenheit. Ist das eine Metapher für das Leben in einer postmodernen, multiethnischen und plurikulturellen Welt? Solange Cpt. Janeway von Heimkehr spricht, solange glauben wir an einen solchen «Ort», solange existiert er für jede/n von uns – wenigstens in unserer Phantasie.

- 1 Diese TV-Serie hat unterdessen Kultstatus erreicht und ihre Fanggemeinde organisiert z.B. Veranstaltungen in speziell aufgebauten Enterprise-Kulissen, wo sich die Trekkies in den Kostümen ihrer Lieblingsfiguren treffen. Über die neuen Medien werden nicht nur Informationen ausgetauscht, in speziellen Newsgroups werden immer neue Abenteuer erfunden. Die Star Trek Encyclopedia vermittelt das eindrückliche Ausmass dieser «künstlichen Welt».
- 2 Der Sciencefiction-Boom der 70er-Jahre und die stetig wachsende Gemeinde der Trekkies führte dazu, dass Ende der 70- und in den 80er-Jahren insgesamt sieben Star-Trek-Spielfilme mit der alten Crew in die

Kinos kamen.

- 3 Das T. steht für Tiberius und schafft eine Verbindung zum berühmten römischen Namensvetter, gleichzeitig verleiht es dem Captain eine imperiale Aura.
- 4 Vgl. dazu: Winckelmann, Johann Joachim. Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst (1755), Geschichte der Kunst des Altertums (1764).
- 5 George L. Mosse skizziert die historische Entwicklung des männlichen Ideals ausgehend von den aristokratischen Massstäben der Feudalzeit. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts lassen sich diese Einflüsse vor allem in Verhaltensnormen und Ehrvorstellungen in den Bereichen Militär und Sport ausmachen.
- 6 Vgl. George L. Mosse, S. 27.
- 7 Der Kuss, den Kirk und Uhura ein einziges Mal tauschen, ist auch der erste Kuss in einer amerikanischen TV-Serie zwischen einem weissen Mann und einer schwarzen Frau. Er wird gesellschaftspolitisch sanktioniert, da beide Beteiligten als Gefangene gezwungen wurden, einen Liebestrank einzunehmen.
- 8 Unterschwellig wird ein Frauenbild vermittelt, das Weiblichkeit und Machtpositionen als zwei nicht vereinbare Elemente präsentiert.
- 9 Eine Untersuchung der in dieser Serie auftauchenden «Mischwesen» zeigt, dass im ausgehenden 20. Jahrhundert die Grenzen zwischen Maschine und Mensch durchlässig werden.

### Literaturhinweise

- Ernst, Katharina. «Die Inszenierung der berufstätigen Frau in fiktionalen Medientexten.» *Bildung und Arbeit: Das Ende einer Differenz?* Hrsg. v. Hanja Hansen, Beatrice Sigrist et al. Aarau: Sauerländer, 1999. 213–222.
- Kern, Claudia. *Das Voyager Logbuch*. Heel: Schindelleger, 1996.
- Mosse, George L. *The Image of Man. The Creation of Modern Masculinity*. New York: Oxford University Press, 1996.
- Okuda, Michael; Okuda, Denise. *The Star Trek Encyclopedia. A Reference Guide to the Future*. New York: Pocket Books, 1999.

Adresse: Katharina Ernst, Pestalozzianum, Forschung und Entwicklung, Medienbildung, Stampfenbachstr. 121 8035 Zürich



# Schreibweisen – Wortbilder

## *Anna Katharina Ulrich* **Das ABC als Weg zum Denken**

Zum Neuen ABC-Buch von Karl Philipp Moritz, illustriert von Wolf Erlbruch.

ISBN 3-88897 235 3. Verlag Antje Kunstmann, München 2000.

ABC-Bücher verweisen auf Anfänge, und zwar in mehrerer Hinsicht: Historisch waren sie mit von den ersten an Kinder gerichteten Druckerzeugnissen; medien-spezifisch markieren sie den Übergang zur Schrift, wo zuvor Bild und Mündlichkeit waren; entwicklungspsychologisch gesehen führen sie die Abstraktion und Vielfalt einer doppelten oder dreifachen Wirklichkeitsvorstellung ein: zur sinnlichen Wahrnehmung einer Sache und ihrem mimetischen Bild kommt das Schriftbild – Wortvorstellung aus Zeichen – als Tor zur entzifferbaren Welt auf Papier.

Und natürlich didaktisch: Bilder und Merksprüche sollen Kindern die Zeichen memorieren helfen, aus denen sich aus Büchern der Sinn der Welt zusammensetzt. Das heißt, aus Büchern fürs Leben lernen. Damit kann man nicht früh genug beginnen. So mussten die Kleinen von Anfang an schon Gehalt, etwa «schwere biblische Namen, als: Nebukadnezar, Abednego, usw., bei denen [sie] auch keinen Schatten einer Vorstellung haben konnte[n], buchstabieren». Später wird es kinderfreundlicher («Der Affe gar possierlich ist, zumal wenn er den Apfel frisst» reimte Jean Paul) bis hin zum Nonsens (z.B. Ringelnatz: «Der Ochse gibt statt Milch Spinat. Am Nachmittage spielt er Skat...»).

Ein Neues ABC-Buch ist hier anzuzeigen, alt zugleich: verfasst von Karl Philipp Moritz, 1790 er-

schienen mit dem Titel Neues ABC-Buch, welches zugleich eine Anleitung zum Denken für Kinder enthält, nun neu illustriert von Wolf Erlbruch. In seinem bekanntesten Werk, Anton Reiser, hat Moritz beschrieben, wie sein in dritter Person dargestelltes alter ego sich als Achtjähriger verzweifelt am biblischen Nebukadnezar die Zähne ausbiss, bis er «merkte, dass wirklich vernünftige Ideen durch die zusammengesetzten Buchstaben ausgedrückt waren» – eine Freude, an die er sich «noch itzt» «mit innigem Vergnügen» erinnere. Sein ABC-Buch zeugt vom seinerseits innigen Bestreben, mit den Buchstaben sogleich auch dieses «Vergnügen» zu vermitteln: Lesen als Denken sogleich, und Denken ein sinnliches Vergnügen. Es beginnt mit dem Auge auf dem Buch: «In diesem Buche stehen Bilder und Buchstaben. Das erste Bild stellt das Auge vor,



*Karl Philipp Moritz: Neues ABC-Buch. Faksimile der Ausgabe von 1794 mit den Kupfern von Peter Haas. Frankfurt am Main: Insel 1980*



Karl Philipp Moritz: Neues ABC-Buch. Illustrationen Wolf Erlbruch. München: Kunstmann 2000

womit ich die Bilder sehe.» Im Original waren aus technischen Gründen Text und Bildtafeln getrennt, hier nun sehen wir sie neben der zugehörigen Textspalte. Ein Verfahren, das die Durchflechtung von Prosa und Reimen viel deutlicher hervorhebt als das Original. Das erste Bild: Vor ein grosses A schiebt sich eine blaue Fläche mit ausgespartem Loch, also weissem Fleck, in Form eines grossen Auges, vor dem aufrecht ein handbeschriftetes Papiergürchen steht, Arme im Rücken verschränkt – nachdenkend. Sein schwarzes Hinterköpfchen, zugleich Pupille vor dem weissen Fleck, trägt die Erkenntnis, die uns beim Betrachten des Bildes aufgeht, kreideweiss auf schwarz eingeschrieben: aha!

Weiter im Text, vom Sehen zum Hören, Riechen, Schmecken («Die schöne Farbe einer Blume kann ich sehen. Aber den Wohlgeruch der Blume kann ich nicht sehen», wie das zugehörige Bild demonstriert), Fühlen («Die Luft kann ich fühlen, wenn ich die Hand in der Luft schnell hin und

her bewege» – das Farbstiftstrich-Kind im Bild gibt es auch dem Nichtleser zu lesen). Dann aber im siebenten Bild: G, Geist. «Auf dem Tisch liegt ein Buch», sieht man da. Der Mann davor «denkt nach.» Später: «Das Buch liegt vor mir. Das Denken ist in mir. Das Buch kann man mir wegnehmen. Das Denken kann man mir nicht wegnehmen...». Solches Denken wird auf der folgenden Seite die Hand lenken, die einen Apfel greifen will. Und schliesslich der bezaubernde Satz: «Das Denken ist eine angenehme Sache. Ich will immer denken, was ich tue.»

Ergreifend dieses «Ich», das der Kunstprofessor seinem geplagten Kinder-Ich «Anton Reiser» nicht zugestand; sehr berührend auch die Insistenz, mit der die kurzen Prosatexte den kleinen ABC-Schützen frühes Denkvergnügen zumuten. Im Lauf der Buchstabenfolge – diese ein ungezwungener Leitfaden, mehr Vorwand als Zweck – folgen Gedanken zu Mensch und

Tier, gleich und ungleich, Zeit und Vergänglichkeit, «Triebwerk ohne Verstand» (die Uhr), «Arbeit mit Verstand» (des Uhrmachers) – alles in allem eine nie herablassende, in ihrer Schlichtheit gross gedachte Kinderphilosophie. Das von Erlbruch neu gestaltete Buch bringt gerade dies vorzüglich zur Geltung. Wie er in verschiedenen Techniken das Papierene der Bücherwelt inszeniert, immer wieder anders, bis das vergnügte Farbstiftstrichkind aus Schulheftpapier, das wir vom Anfang her kennen, statt durchs a durch ein z als Pupille aufs Buch schaut – das muss man gesehen haben. Das ist aufs feinste durchdacht, und man freut sich am Denken.

Adresse: Anna Katharina Ulrich, Greltingerstr. 65, CH-4052 Basel

### Markus Cslavjecsek Vom Klang des Lesens und von der Forderung nach transdisziplinärer Auseinandersetzung mit dem Thema

Wer laut liest, wendet Regeln der Klangproduktion<sup>1</sup> an und improvisiert gleichzeitig in den bestehenden Freiräumen. Der Sinn einer schriftlichen Aussage wird durch ihre klangliche Umsetzung in einem anderen Medium transportierbar, aber auch interpretierbar. Unauffällig spielt der Klang selbst beim stillen Lesen eine wesentliche Rolle; hier ist es die *klangliche Vorstellung*, welche die Interpretation des Gelesenen beeinflusst. Der Prozess des Laut-Lesens ist eigentlich ein simpler: die akustische Umsetzung, also die hörbare Interpretation des Geschriebenen, ist die Transformation von Symbolen und Symbolketten (Schriftzeichen<sup>2</sup>) in physikalische Ereignisse

(Klang) – das wahrnehmende Interpretieren des Zuhörers auf der anderen Seite, ist die Entschlüsselung und die persönliche Deutung des akustischen Geschehens.

Die Notation (die verschriftlichte Form des Klanges) besteht auf den ersten Blick nur aus der einfachen Textspur. Mit Hilfe der Ausspracheregeln einer Sprache<sup>3</sup> werden jedoch hier neben der Geräusch- und Klangfarbenfolge auch Dehnungen und Schärfungen festgelegt. Gross- / Kleinschreibung ist akustisch nicht relevant, die Interpunktion wiederum gibt Anhaltspunkte zu Rhythmus und Melodieverlauf. Tempo, Lautstärkenverhältnisse und Klangfarben sollen – dem Inhalt entsprechend und der beabsichtigten Wirkung dienend – improvisiert werden<sup>4</sup>. Visuelle Hervorhebungen (Auszeichnung durch Fett- oder Kursivdruck, Schrifttyp, Schriftgrösse) können hier ergänzende Interpretationshilfen sein. In szenischen Texten stehen oft zusätzliche Angaben zur klanglichen Realisation, z.B.: Gemeinsam Sprechen, Flüstern, auf einer Tonhöhe, mechanisch in hoher Tonlage, langsam – Silbe für Silbe, in der Gruppe skandieren etc.

Es ist auffallend, dass all diese paraverbalen akustischen Zeichen eng verbunden sind mit den musikalischen Parametern Zeitstrukturierung, Klangfarbe, Lautstärke und Tonhöhe. Bewusst oder unbewusst, in diesem musikalischen Kontext kommt die verbale Aussage beim Gegenüber an – oder eben nicht; darin wird sie interpretiert. Trotzdem gibt es (meines Wissens) in keiner Sprache eine Schrift, welche diese Informationsebene darstellt.

Kurt Schwitters (1887-1948) hat bereits ab 1920 Gedichte geschrieben, welche bewusst die

para- und nonverbale Ebene der Sprache akzentuieren. Ihn interessierten allgemein die Grenzen der Kunstarten. Für seine Ursonate, einen Sprechtext in 4 Sätzen, hat er versucht eine Notenschrift zur Verbindung von Sprachlauten und musikalischem Rhythmus zu entwickeln. Im Vorwort der endgültigen Fassung von 1932 sagt er dazu:

*«natürlich ist in der schrift nur eine sehr lückenhafte angabe der gesprochenen sonate zu geben. wie bei jeder notenschrift sind viele auslegungen möglich.»*

In seinen nachspielbaren Experimenten wird eines klar: Sprache und Musik berühren sich nicht nur in der hohen Kunst, sondern ganz unspektakulär im Alltag.

Solche Berührungspunkte des linguistischen und des musikalischen Zeichensystems sind meines Erachtens ein lohnender Blickwinkel auf das Thema «Lesen und Schriftlichkeit». Genau genommen ist nämlich auch das Lesen von musikalischem Text die Transformation von Symbolen (Schriftzeichen) in physikalische Ereignisse (Klang).

Beim Lesen und Schreiben geht es also sowohl in Sprache als auch in Musik um dasselbe: klangliche Vorstellungen sollen umgesetzt werden können in eine Schrift (im weitesten Sinn in Bilder) und diese Notation soll möglichst nahe der Absicht des Autoren gelesen oder wiedergegeben werden können. Für unsere Orientierung in der Welt nimmt die Bedeutung dieser Ähnlichkeit zu; mehr und mehr müssen heute neben verbalen auch nonverbale visuelle und akustische Zeichen gelesen und gesetzt werden können. In den aktuellen Medien und mit den neuen Lerntechnologien öffnen sich damit Kommunikationsfel-

der, welche nach transdisziplinärer Analyse und Praxis rufen.

Am weit gefassten Thema «Lesen und Schriftlichkeit» besteht ein grosses Interesse aus unterschiedlichen Fachperspektiven. Das Potential für einen transdisziplinären Diskurs liegt auf der Hand. Die sich anbietende Auseinandersetzung mit Exponenten verschiedener Disziplinen sollte deshalb genutzt werden für:

- die konkrete transdisziplinäre Arbeit in den verschiedenen schulischen Disziplinen,
- ein neues Verständnis im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Neben den verschiedenen verbalen Sprachen gibt es weitere Zeichensysteme unserer Kommunikation.
- die Weiterentwicklung der ausserschulischen Leseförderung
- positive Zugänge zur Alphabetisierung Erwachsener in allen Ausdrucksbereichen.

Die zweifelsohne bestehenden Unterschiede zwischen linguistischer und musikalischer Sprache sind – gerade in der gemeinsamen Auseinandersetzung – für beide «Fächer» interessant, da sie ungewohnte Blickwinkel auf unser Thema ermöglichen. In einer solchen Diskussion besteht, neben der Gefahr von Missverständnissen, tatsächlich die Möglichkeit neue Einsichten zu gewinnen.

Es wäre aussergewöhnlich, und mit einiger Gewissheit auch höchst effizient, wenn wir zu diesem Thema – über die Grenzen der Fächer hinweg – miteinander und voneinander lernen könnten.

<sup>1</sup> Die Regeln der Klangproduktion sind eng mit den Regeln der Verschriftlichung verknüpft. Philogenetisch und historisch ist wohl die

- Schrift aus dem Klang der Sprache entstanden
- 2 Selbstverständlich sind auch Schriftzeichen physikalische Ereignisse. Dementsprechend geht es also zuerst um die Transformation von (visuellen) physikalischen Ereignissen (Schriftzeichen) in Symbole und dann um die Transformation von Symbolen in (akustische) physikalische Ereignisse.
  - 3 Bei der Verschriftlichung von Sprache wurde mit Ausspracheregeln festgelegt, wie mit Klang, Dehnungen etc. umgegangen werden soll. Beim Lesen führt der Weg wieder zurück. In der Theorie wird zwischen phonetischem und visuellem Lesen unterschieden.
  - 4 Dies ist eine klare Simplifizierung des Sachverhaltes. Die Phonologie unterscheidet in kleinsten (segmentale Phonologie) und grösseren Einheiten (suprasegmentale Phonologie) zwischen bedeutungstragenden (Phoneme) und stellungsbedingten (Allophone) Klangvarianten.

#### Literatur:

Crystal, David. *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 1995 (Orig. 1987).

Cslovjecsek, Markus; Spychiger, Maria. *Mus ik oder mus ik nicht? – Musik als Unterrichtsprinzip*. Hölstein: Verlag SVSF, 1998.

Cslovjecsek, Markus. «Communication and Sign-Systems – an Instruction Attempt for Transdisciplinary Communication.» In: *Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society*. Dialog Sessions and Idea Market, Workbook I. R. Haberli et al., eds. Zürich: Haffmans Sachbuch Verlag, 2000. 495–500.

Herder, J. G. *Abhandlungen über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Klett, 1994 (Original 1772).

Schwitters, Kurt (1887–1948). *Das literarische Werk, Lyrik*. Bd.1. Köln: DuMont, 1973.

Spychiger, Maria. «Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes.» *The Journal of Aesthetic Education* (1999).

Adresse: Markus Cslovjecsek, Didaktikum Aarau, Küttigerstr. 21, CH-5000 Aarau, Tel. 062/836 04 50, Fax 062/836 04 69; E-Mail: markus.cslovjecsek@ag.ch

### Daniel Ammann Zeichen und Sprachen

Lt. Worf (der Klingone): «Sehr interessant. Eine Kommunikation, die lautlos und nicht für jeden verständlich ist. Die kann sehr nützlich sein.»

Lt. Commander Data: «Der Gebrauch von Gesten und Handzeichen geht in den meisten Kulturen dem gesprochenen Wort voraus ...»

*Raumschiff Enterprise: Das nächste Jahrhundert* (1989)

**Wer sich mit anderen verständigen will, ist natürlich auf eine Sprache angewiesen, einen gemeinsamen Kode. Wie die Sprache der Bliss-Symbole oder die Gebärdensprache der Gehörlosen aber zeigen, muss nicht jede Sprache aus Worten bestehen.**

Wir leben in einer von Bildern beherrschten und mit optischen Reizen überfrachteten Welt. Krokis und internationale Piktogramme weisen uns am Bahnhof den Weg, schematische Zeichnungen ersetzen die mehrsprachige Gebrauchsanweisung, und dank virtueller Knöpfe und Icons navigieren wir uns durch den multimedialen Cyberspace.

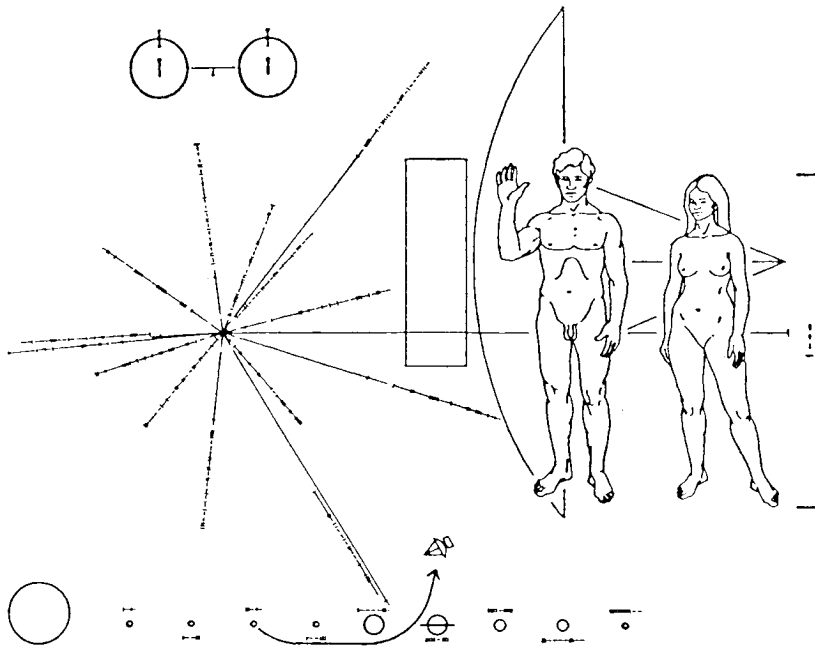


SBB-Piktogramm: «Rolltreppe – rechts stehen, links gehen»

Im Alltag gibt es zahlreiche Situationen, in denen Worte ihren Dienst versagen. Der Verkehrspolizist an einer stark befahrenen Kreuzung vermag mit seiner Stimme nicht viel gegen den Motorenlärm auszurichten – und weil Schriftzeichen unter der Wasseroberfläche nicht von grossem Nutzen sind, muss sich auch die Taucherin eindeutiger Handzeichen bedienen. Andererseits haben unsere Schriftzeichen wieder Bildcharakter angenommen: Wer beispielsweise in den Chatrooms des Internet oder via E-Mail seine Gemütslage zeigen möchte, kann auf eine ganze Palette so genannter Emoticons zurückgreifen. So lässt sich über die Computertastatur mit einem (nach links gekippten) Smiley :) gute Laune signalisieren oder durch :( grosse Trauer zum Ausdruck bringen. Wie man sieht, bleiben Lesen und Schreiben in einem multimedialen und multikodalen Zeitalter nicht auf Sprache im herkömmlichen Sinn beschränkt.

### Erde grüsst E.T.

Sobald die Lautsprache auf Hindernisse stösst, müssen neue Wege der Verständigung gefunden werden. Die Indianer Nordamerikas behelfen sich mit gestischen Zeichen, um die Sprachbarrieren zwischen den unterschiedlichen Stämmen zu überwinden. Ebenso haben sich in Mönchsorden, die dem Schweigegebot verpflichtet sind, schon seit dem Mittelalter entsprechende Zeichenkodes entwickelt. Da wir bei Ausserirdischen weder Englisch noch andere irdische Sprachkenntnisse voraussetzen dürfen, versah die NASA ihre 1972 ins All geschickte Raumsonde «Pionier 10» mit einer Identifizierungsplakette, die intelligenten Lebewesen über Her-



Kommunikation mit Ausserirdischen: Die Plakette der Pionier 10

kunft und Erbauer der Sonde Auskunft geben soll. Auf der eingravierten Strichzeichnung erhebt ein (offensichtlich weisser) Mann die rechte Hand zum Gruss. Ihm zur Linken steht die (etwas kleinere) Frau in typisch submissiver Pose: mit abgewinkeltem Körper und den direkten Blickkontakt meidend. Falls die Plakette mit dem intergalaktischen Comic dereinst wieder auf der Erde landen und unseren Nachfahren in die Hände fallen sollte, dürfte die körpersprachliche Botschaft mit ihrer unbeabsichtigten Aussage zum Verhältnis der Geschlechter wohl ebenso viel Diskussionsstoff bieten wie die im Binärkode verschlüsselten Angaben.

Aber schon vor 30 Jahren stiess die Darstellung auf Kritik und befremdete die damaligen Zeitgenossen. Paul Watzlawick fasst einige der Punkte treffend zusammen: «Hat die Geste wirklich die universale Bedeutung eines Grusses, ist sie eine Drohung oder soll damit gesagt werden,

dass der männliche Arm permanent rechtwinklig abgebogen ist?» (201). Auch Bernd Weidenmann (in dessen Buch *Lernen mit Bildmedien* besagte Raumschiff-Plakette ausgerechnet seitenverkehrt abgedruckt ist) fragt sich, wie viel an spezifischem Kode- und Weltwissen erforderlich sei, um das Bild korrekt zu lesen: «Was bedeuten die Linien innerhalb der Körperkontur? (Der Bauchnabel wird anhand dieser Zeichnung sicher nicht als Vertiefung «gelesen».) Ist hier ein Mensch in zwei verschiedenen Zuständen abgebildet oder sind es zwei Menschen?» (46).

### Die Gebärdensprache der Gehörlosen

Im Unterschied zu eher behelfsmässigen oder auf bestimmte Themen und Lebensbereiche beschränkte Kommunikationshilfen handelt es sich bei den Gebärdensprachen der Gehörlosen um historisch gewachsene natürliche Sprachen, die sich von Land zu Land und je nach Region un-

terscheiden können.

Würden wir ausserhalb unseres Sonnensystems auf einen Planeten stossen, dessen Bewohner sich nicht mit Lauten, sondern ausschliesslich durch visuelle Zeichen verständigen, unsere Aufmerksamkeit würde sich voller Neugier auf diese Welt und ihre geheimnisvolle Sprache richten. Aber nicht nur Raum und Zeit, auch Begriffe wie Kultur oder Behinderung unterliegen einem Relativitätsgesetz. So ist die intensive Erforschung unterschiedlicher Gebärdensprachen in verschiedenen Ländern erst wenige Jahrzehnte alt. Die behende (nach neuer Rechtschreibung: «behände») Sprache der Gehörlosen hat sich dabei als eigenständige und äusserst differenzierte Sprache erwiesen, die mit ihrer räumlichen Grammatik optimal auf die visuelle Wahrnehmung abgestimmt ist und in ihrer Leistungsfähigkeit der Lautsprache in nichts nachsteht.

Selbst unter den Gehörlosen musste diese Erkenntnis aber erst einmal an Boden gewinnen. In einer von Hörenden bestimmten Gesellschaft hatten auch sie gelernt, deren Vorurteile zu übernehmen. Es ist noch nicht lange her, dass sich Gehörlose ihrer Gebärdensprache schämten und sie nur heimlich verwendeten. Am schicksalhaften Mailänder Kongress von 1880 war der Gebrauch der Gebärdensprache in Gehörlosenschulen europaweit verboten worden. Gehörlose Lehrer mussten in der Folge entlassen werden, und taube Kinder wurden fortan nur noch nach der oralistischen, d.h. einer auf Lippenlesen und Sprecherziehung aufbauenden Methode unterrichtet.

Da von Geburt an gehörlose oder früh ertaubte Kinder sich die Lautsprache nicht auf natürli-



«LESEN» in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache ...

chem Weg aneignen können, ist dies ein langwieriger und mühseliger Lernprozess. Wir Hörenden müssen uns das etwa so vorstellen, wie wenn wir, mit Bleistift und Papier versehen, in einer schalldichten Glaskabine sässen und unser Lehrer draussen, der nur Japanisch versteht, versucht uns seine Sprache beizubringen.

Die aus dem Film *Jenseits der Stille* bekannte französische Schauspielerin Emmanuelle Laborit zieht in ihrer bewegenden Autobiografie den Vergleich mit einem Stummfilm ohne Untertitel. «Ich glaube», schreibt sie, «dass die hörfähigen Erwachsenen, die ihren Kindern die Gebärdensprache vorenthalten, niemals verstehen werden, was im Kopf eines tauben Kindes vor sich geht. Dort herrscht Einsamkeit, Trotz, der sehnliche Wunsch nach Kommunikation und bisweilen auch Wut.»

### Zweisprachige Bildung

Obleich sich die Situation in vielen Ländern inzwischen gebessert hat, kämpfen Gehörlose immer noch für die Anerkennung ihrer eigenständigen Sprache und Kultur. In diesem Zusammenhang steht auch die Forderung nach einem zweispra-

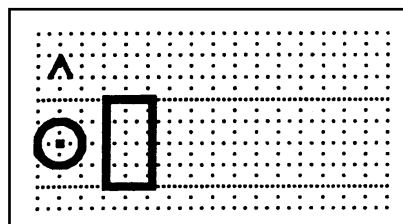
chigen Erziehungskonzept (mit Gebärdensprache als Erstsprache und Lautsprache als Zweitsprache). Denn trotz guter Fertigkeiten im Ablesen und Artikulieren gelingt nur wenigen Gehörlosen wirklich der Anschluss an die hörende Welt. Der Schweizerische Gehörlosenbund SGB ist deshalb bestrebt, «die Informations-, Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten von Gehörlosen zu verbessern, dadurch ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihre Eingliederung in die Gesellschaft zu fördern». Diese Bemühungen sollen unter anderem auch durch eine gezielte Gebärdenarbeit und kulturelle Angebote unterstützt werden.

An Gehörlosenschulen dürfte es zunehmend wichtig werden, die (gebärden-)sprachliche Minderheit als kulturelle Gemeinschaft zu verstehen und zu unterstützen – beispielsweise durch den Einsatz von gehörlosen Lehrerinnen und Lehrern. Diese dienen den Kindern als «muttersprachliche» Vorbilder und können als Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft wesentlich zum Aufbau eines selbstbewussten Identitätsgefühls und einer positiven Einschätzung der Gebärdensprache beitragen. Wenn Kinder bereits früh mit Gebärdensprache in Kontakt kommen, verläuft ihre sprachliche und kognitive Entwicklung parallel zu jener von hörenden Kindern.

Bei der Vermittlung von Wissensinhalten wie auch als Basis- und Vergleichssprache beim Erwerb der deutschen Lautsprachgrammatik kommt der Gebärdensprache zudem eine wichtige und unterstützende Funktion zu. Oliver Sacks berichtet sogar von einem Schulexperiment, bei dem «hörenden Kindern in der Vorschule und in der ersten Klasse der Grundschule die Gebärden-

sprache beigebracht wurde. Die Kinder hatten Spass daran und lernten schnell, und dabei steigerten sie ihre Leistungen im Lesen und in anderen Fächern» (163).

### Das BLISS-System



... und als BLISS-Symbol

Im Gegensatz zur visuell-gestischen Gebärdensprache handelt es sich bei BLISS nicht um eine natürliche, sondern um eine künstlich geschaffene Begriffssprache. Erfunden und entwickelt wurde dieses piktografische und ideografische Symbolsystem von Charles Bliss (ursprünglich Karl Blitz, 1897–1985), dessen Anliegen es war, eine internationale Schriftsprache zu schaffen, «die überall auf der Welt gelesen werden kann» und die «allen Menschen die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben geben kann». Bliss' Erfahrungen als Opfer des Nationalsozialismus, die Berührung mit der chinesischen Sprache und Schrift sowie sein Hintergrund als Ingenieur in der chemischen Industrie haben bei der Entstehung von BLISS eine wichtige Rolle gespielt. Trotz umfangreicher Bemühungen war dem Erfinder und seiner neuen Sprache jedoch wenig Erfolg beschieden. Das sollte sich erst 1971 ändern, als Mitarbeiter/innen des damaligen Ontario Crippled Children's Centre die BLISS-Symbolsprache für den behindertenpädagogischen Einsatz neu entdeckten. Die internationalen Rechte an BLISS liegen

heute beim Blissymbolics Communication International (BCI; im Internet unter <http://home.iSTAR.ca/~bci/>) in Toronto, das für die weltweite Verbreitung der Symbole sorgt und 1980 erstmals ein umfangreiches Wörterbuch vorlegte.

Die Grundelemente der BLISS-Symbole können durch logischen Aufbau zu einer Vielzahl von Symbolen zusammengesetzt werden. Wie bei Wortsprachen oder in den Gebärdensprachen der Gehörlosen kann demnach durch Kombination einer begrenzten Menge von Elementen eine unendliche Zahl unterschiedlicher Aussagen gebildet werden. «Jeder, der im Rahmen der unterstützten Kommunikation mit BLISS-Symbolen arbeitet oder kommuniziert», heisst es in der deutschen Ausgabe des Handbuches, «kann neue Symbole entwerfen und für das BCI-Symbol-Lexikon vorschlagen.»

Im Unterschied zu BLISS handelt es sich hingegen beim Morsekode, der Brailleschrift für Blinde, dem Lormschen Handalphabet für Taubblinde oder dem Fingeralphabet, welches Gehörlose als Hilfsmittel zum Buchstabieren lautsprachlicher Wörter verwenden, nicht um Sprachen, sondern lediglich um Transkodierungen des Alphabets. Die Buchstaben (Grapheme) der Verbal-sprache werden hierbei einfach durch Zeichen eines anderen «Notationssystems» ersetzt und können so über andere Sinneskanäle wahrgenommen werden. Wer mit der jeweiligen Sprache und ihrer Verschriftlichung also nicht vertraut ist, dem bieten auch solche Übertragungen in substitutive Buchstabenkodes keine Hilfe.



*Lalu und die Schöpfung – Erzählen in Bild, Wort und Bliss*

### Lesen und Schreiben

Über den Einsatz von BLISS (anhand kommentierter Fallstudien aus der Behindertenpädagogik) und insbesondere über das Verhältnis von BLISS zu Bildern und zur alphabetischen Schrift hat Manfred Gangkofer eine aufschlussreiche Untersuchung vorgelegt. In seiner Arbeit *BLISS und Schriftsprache* gelangt er etwa zu folgenden Hypothesen:

- BLISS und Schrift stören sich im Lernprozess nicht, einzelne Einheiten beider Schriftsysteme und Regeln werden nicht verwechselt.
- BLISS ist leichter zu lernen als die alphabetische Schrift.
- BLISS schult Basisfertigkeiten für das Lesen und fördert die Motivation im Vorfeld der Schrift.

Wie die Gebärdensprache bei gehörlosen so erweist sich BLISS bei nichtsprechenden Kindern (z.B. Zerebralparetikern) als wichtiges Mittel zur Begriffs- und Symbolbildung. BLISS bietet die Möglichkeit, Kommunikationsin-

halte unabhängig von Lautsprache und Buchstabenschrift grafisch darzustellen. Das Erlernen von Schreiben und Lesen wird dabei durch den Einsatz von BLISS keineswegs behindert, sondern soll im Gegenteil positiv beeinflusst werden. Ganz in diesem Sinne richten sich die beiden Lалу-Bilderbücher von Helga Hornung, die ihre Geschichten in farbigen Bildern, in Worten und BLISS-Symbolen erzählen, ausdrücklich auch an nichtbehinderte Kinder und solche, die das Lesen noch nicht beherrschen.

Da Piktogramme und Icons trotz internationalem Anspruch weder einheitlich noch kulturübergreifend verständlich sind und auch keine zusammenhängenden Aussagen erlauben, könnte man sich den Einsatz von BLISS durchaus als künstliche Lingua franca der weltweiten Verständigung vorstellen. Im Internet stehen dafür jedenfalls bereits die ersten Chaträume zur Verfügung.

## Literatur

Ammann, Daniel. «Hände voller Worte: Die Gebärdensprache der Gehörlosen.» *Infos und Akzente* 1 (Feb. 1998): S. 18–23. Internet: <www.pestalozzianum.ch/infos\_und\_akzente/ammann98-1.pdf>.

Bachmann-Stockler, Peter. *Laut-, Schrift- und Gebärdensprachaufbau durch bilinguale Förderung an Gehörlosenschulen*. Mit Beispielen zum kontrastiven Sprachunterricht an der Kantonalen Gehörlosenschule Zürich. Zürich: Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, 1997.

Boyes Braem, Penny. *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. 3., überarbeitete Aufl. Hamburg: Signum, 1995.

Gangkofer, Manfred. *BLISS und Schriftsprache*. Bottighofen: Libelle, 1993.

*Handbuch der BLISS-Symbole*. Hrsg. vom Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V., Blissymbolics Communication International. Deutsche Bearbeitung: Werner Günter. Heidelberg: Julius Groos, 1995.

Hornung, Helga. *Der kleine Lulu*. Übersetzt in Bliss-Symbole von Monika Amrein. Luzern: Rex, 1998.

Hornung, Helga. *Lulu und die Schöpfung*. Text v. Alfred Hartl, Bliss-Übersetzung v. Monika Amrein. Luzern: Rex, 2000.

Sacks, Oliver. *Stumme Stimmen: Reise in die Welt der Gehörlosen*. Übers. Dirk van Gunsteren. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1992.

Schweizerischer Gehörlosenbund Region Deutschschweiz. Hrsg. *Illustration der Grundgebärden der deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS)*. 3. Aufl. Zürich: SGB–DS, 1997.

Watzlawick, Paul. *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?: Wahn, Täuschung, Verstehen*. 26. Aufl. München: Piper, 2000 (1978).

Weidenmann, Bernd. *Lernen mit Bildmedien: Psychologische und didaktische Grundlagen*. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz, 1994.

Adresse: Dr. Daniel Ammann, Fachbereich Medienbildung, Pestalozzianum, Stampfenbachstr. 121, 8035 Zürich; E-Mail: daniel.ammann@pestalozzianum.ch

*Benno Caramore*

## Verstehen Gehörlose, was sie lesen und schreiben?

Ein Beitrag zur kritischen Lage der Anbahnung der Schreib- und Lesetechnik bei gehörlosen Kindern

## Schlechte Lese- und Schreibleistungen Gehörloser

Weltweit haben verschiedene Untersuchungen (Conrad 1979, 1981, Csanyi 1982, King und Quigley 1985) aufgezeigt, dass gehörlose Schulabgänger ausgesprochen schlechte Lese- und Schreibleistungen erbringen. Ca. 50% aller Gehörlosen verlassen die Schule als Analphabeten, 20% verbleiben auf dem Sprachniveau der 2. Primarklasse, weitere 20% erreichen ein Sprachniveau der 4. Primarklasse, und nur ca. 10% gelangen zu einem befriedigenden Leistungsniveau des strukturellen Lesens und gestaltenden Textschreibens.

## Die Bedeutung der Primärsprache für den Erwerb des Lesens und Schreibens

Wer lesen und schreiben lernt, muss fähig sein, ein bestimmtes Inventar an Lauten (sog. Phoneme) in ein Schriftsystem (sog. Grapheme) zu übertragen. Der Schreiber muss sich auch um eine ganze Reihe anderer grammatischer Regeln kümmern. So hat er auf die Konstruktion von sinnvollen und korrekten Wortreihenfolgen, Phrasen und Sätzen zu achten und muss zu diesem Zweck ein komplexes phonologisches, morphematisches und syntaktisches Regelsystem beherrschen (Grissmann 1980, List 1990). Hörende Kinder können diesen komplexen sprachlichen Anforderungen in der Regel ab dem 6. bis 7. Altersjahr genügen, weil in diesem Zeitpunkt ihre primärsprachliche

Entwicklung in gesprochener Sprache zur Lösung dieser Aufgabe ausreicht. Fachleute setzen deshalb für den Erwerb der Schriftsprache die Beherrschung der gesprochenen Sprache als Basissprache voraus.

Weil gehörlose Kinder die gesprochene Sprache nicht auf natürliche Weise im Kontakt mit ihrer Umgebung lernen können, bestehen für sie auch ganz andere Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb (List 1990, Poppendieker 1992). Die Fertigkeiten gehörloser Kinder in der Produktion und in der Wahrnehmung von gesprochener Sprache sind bei Schuleintritt noch so schlecht, dass man nicht von Kommunikation im eigentlichen Sinne sprechen kann. Im besten Falle werden einzelne Wörter verstanden und einigermaßen korrekt ausgesprochen. Gelegentlich können sich einzelne Kinder auch in Ein- und Zweiwortsätzen verständigen. Von einer primärsprachlich verankerten Sprech- und Denksprache, mit der sie zu ihrer Umgebung einen befriedigenden Kontakt aufnehmen können, kann keine Rede sein. Ist schon für Hörende die Schriftsprache eine fremde Sprache, weil beim Schreiben anders als beim Sprechen denkerisch kodierte Inhalte mit planmässiger Verzögerung in eine monologisch schriftliche Form gebracht und beim Lesen wiedererkannt werden müssen, so ist die Schriftsprache für Gehörlose in doppeltem Sinne eine Fremdsprache. Gehörlose verfügen bei Schuleintritt und beim Erwerb der Schriftsprache über keine gesprochene Primärsprache.



## **Die Gebärdensprache als Primärsprache für den Lese- und Schreibprozess**

Weil Gehörlosen einerseits der natürliche Zugang zur gesprochenen Sprache versperrt ist, sie aber andererseits mit der Gebärdensprache über ein sprachliches Medium verfügen, das sie auf natürliche Weise willkürlich erwerben können wie hörende Kinder die gesprochene Sprache, wäre eigentlich zu erwarten, dass die Gehörlosenpädagogik vor dem Hintergrund lernpsychologischer Erkenntnisse die Gebärdensprache als Basisprache für den Erwerb der Schriftsprache einsetzen würde. Auf diese Weise könnte den Kindern Inhalte und grammatische Fertigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufgrund ihrer primärsprachlichen gebärdensprachlichen Sprachkompetenz beigebracht werden. Man würde den eigentlichen Bedürfnissen der gehörlosen Kinder Rechnung tragen und sie über das, was sie sprachlich schon beherrschen und kognitiv verstehen, an eine neue Sprache heranführen.

Von dieser Überlegung gehen verschiedene Lese- und Schreibmodelle für gehörlose Kinder, die vor allem aus den Vereinigten Staaten und nordeuropäischen Ländern stammen, aus (Johnson et al. 1989, Poppendieker, 1992, Pickersgill, 1992). Ohne an dieser Stelle auf die Details dieser Ansätze eingehen zu können, ist zu sagen, dass ihnen allen etwas gemeinsam ist. Sie tragen den wahrnehmungs- und entwicklungspsychologischen Gegebenheiten gehörloser Kinder Rechnung und schaffen gute Voraussetzungen für ein motiviertes und erfolgreiches, sinnstiftendes Lesen und Schreiben.

## **Gängige gehörlosenpädagogische Praxis bei der Anbahnung des Lese- und Schreibprozesses**

In den deutschsprachigen Ländern haben es diese Lesemodelle sehr schwer. Zwar gibt es nun vereinzelte Schulen, welche sich auf bilinguale Lesemodelle abstützen, aber einer Mehrzahl der Gehörlosen, welche in den deutschsprachigen Ländern beschult werden, wird die Gebärdensprache verboten und findet keine Berücksichtigung im Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Lese- und Schreibleistungen gehörloser Erwachsener so schlecht sind. Immer wieder werden Gehörlose gezwungen, Texte zu lesen, die sie gar nicht verstehen. Viele Gehörlosenpädagogen wehren sich, die Gebärdensprache zu lernen und nehmen so bewusst in Kauf, dass die ihnen anvertrauten Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung stagnieren. Zwar haben sich viele erwachsene Gehörlose in den letzten 20 Jahren vehement dagegen gewehrt, dass die Gebärdensprache keinen Eingang in die Gehörlosenpädagogik findet. Aber all dieser Proteste zum Trotz wird vielerorts – auch in den meisten Gehörlosenschulen der deutschen Schweiz – mit grosser Rigidität und einem historisch gewachsenen Fanatismus die Gebärdensprache (Caramore 1989) aus den Gehörlosenschulen verdrängt. Soziolinguistisch gesprochen kann von einer eigentlichen Entkulturalisierung gehörloser Menschen gesprochen werden. Der Trend zu einer zunehmenden Integration gehörloser Kinder in hörende Regelklassen überfordert nicht nur die gehörlosen Kinder und setzt diese einer unmenschlichen Isolation aus, sondern stellt auch an

den Lehrer Ansprüche, die er in der Regel nicht erfüllen kann. Unabhängig davon, ob nun ein gehörloses Kind integriert in einer Regelklasse oder in einer Gehörlosen-Internatsschule beschult wird, um eine angemessene kognitive Entwicklung und den Erwerb des Lesens und Schreibens zu gewährleisten, muss auf die Gebärdensprache zurückgegriffen werden können. Die gesprochene und geschriebene Sprache allein garantiert keinen sicheren Zugang zum gehörlosen Menschen.

## **Ansprüche an die Pädagogen**

Eine leistungs- und förderungsorientierte Schule darf die gegenwärtigen Zustände im Gehörlosenbildungswesen nicht einfach hinnehmen. Es darf nicht sein, dass hörende Lehrer, welche gehörlose Kinder unterrichten, diese gehörlosen Kinder nicht verstehen und mit ihnen nur auf rudimentärste Weise kommunizieren können. Der Informationsaustausch, die persönliche Kommunikation sowie der linguistische Zugang zwischen Lehrer und Schüler müssen gewährleistet sein. Der Lehrer muss klare und vollständige Erklärungen oder Instruktionen an den Schüler abgeben können. Er muss Begriffe so erklären können, dass er verstanden wird. Der Lehrer muss die Fragen und Bemerkungen des Schülers verstehen und ihm beim Lernen beratend zur Seite stehen können. Der Schüler selber muss die Möglichkeit haben, im Gespräch die Initiative ergreifen zu können. Dazu muss er Bezug nehmen können auf schriftliche Quellen und selber im Stande sein, Gedanken schriftlich festzuhalten. Der Schüler muss spüren, dass der Lehrer bereit

und fähig ist, ihm «zuzuhören» und auf seine Anliegen einzugehen. Der Schüler muss merken, dass der Lehrer seinen Bedürfnissen Respekt entgegenbringt und seine kommunikativen Fertigkeiten beachtet. Der Schüler sollte volle Gewissheit besitzen, dass der Lehrer ihn versteht und dass er mit der gewählten Kommunikationsform zum Lehrer einen Zugang findet. Der Schüler sollte die vom Lehrer gewählte Kommunikationsform als angenehm empfinden und so für die Kommunikation motiviert werden können. Umfragen bei erwachsenen Gehörlosen haben gezeigt, dass Lehrer, welche Gehörlose ohne Beizug der Gebärdensprache unterrichten, diese Ansprüche nicht (Burghofer 1995, Gstrein, 1999) erfüllen konnten und bei ihren Schülern deshalb ein hohes Mass an Frustrationen auslösten.

### **Gehörlosengerechte Lese- und Schreibmethoden**

Wäre die Gebärdensprache gesellschaftlich akzeptiert, erforscht und verschriftlicht, so wäre es einfach, sie methodisch und didaktisch in den Lese- und Schreibprozess einzubeziehen. Die Ausgrenzung der Gebärdensprache durch die hörende Mehrheit und die stigmatisierende Haltung vieler Hörgeschädigtenpädagoginnen gegenüber der Gebärdensprache (Caramore, 1988.) haben dazu geführt, dass die Sprachforschung die Gebärdensprache erst seit 1960 systematisch zu analysieren begann. Heute liegen verschiedene Transkriptionssysteme vor (Stokoe 1960, Schlesinger 1977, Sutton 1981, Prillwitz 1987), welche es erlauben, Gebärdensprache schriftlich darzustellen. Zudem existieren dank der Videotechnik ideale Möglichkeiten, gebärden-

sprachliche Inhalte (Geschichten, Erzählungen, Sachinformationen, kulturelle Anlässe etc.) für pädagogische Zwecke festzuhalten. In der deutschen Schweiz ist man in der glücklichen Lage, dass im Rahmen der Gebärdensprachlehrausbildung am Heilpädagogischen Seminar HPS in Zürich Gehörlose lernen, wie sie ihre Sprache an Kinder und Erwachsene pädagogisch korrekt weitervermitteln können. Innert kurzer Zeit hat sich ein kleines Angebot an gehörlosengerechten und lernfreundlichen Lehrmitteln entwickeln können (Gebärdensprachmaterial: LBG-Lexikon der Kant. Gehörlosenschule Zürich 1994, Videolehrkassetten des Schweiz. Gehörlosenbundes 1988–94, Literarische Übersicht über gehörlosengerechtes Unterrichtsmaterial: Poppendieker 1992, von Flüe 1993). Selbstverständlich ist erst wenig Aufbauarbeit geleistet, aber die pädagogischen Möglichkeiten, Gebärdensprache und gehörlosengerechte Themen im Lese- und Schreibunterricht sinnvoll einzusetzen, sind in der Schweiz besser denn je zuvor, selbst wenn erst wenige Gehörlosenschulen dieses bescheidene Angebot zu nützen beginnen.

### **Der Wille zur Zusammenarbeit zwischen hörenden und gehörlosen Lehrern**

Wo Laut- und Schriftsprache mit Hilfe der Gebärdensprache erworben werden soll, ist es eine Selbstverständlichkeit, dass hörende Pädagogen die Gebärdensprache lernen und gehörlose Lehrkräfte in die pädagogische Arbeit einbezogen werden. Von dieser Zusammenarbeit sind in den nächsten Jahren fruchtbare Impulse im Hinblick auf die Gestaltung des Lese- und Schreibunterrichts zu erwarten. Noch ist

es aber ein weiter Weg hin zu bilingual gestützten Leseerfolgen, weil bilinguale Lesemodelle erst dann überzeugend umgesetzt werden können, wenn die hörenden Pädagogen willens sind, solche Modelle einzusetzen und gleichzeitig über die notwendige Gebärdensprachkompetenz verfügen, die es ihnen erlaubt, ihre Absichten im Unterricht konkret umzusetzen.

### **Literaturliste**

- Ahrbeck, B. Gehörlosigkeit und Identität, Hamburg, 1992.
- Burghofer, B. et al. Gehörlose Menschen in Oesterreich – Ihre lebens- und Arbeitssituation: hrsg.v. ISW, Gutenberg, Werbering, 1995.
- Caramore, B. Die Gebärdensprache in der schweizerischen Gehörlosenedukation des 19. Jahrhunderts, Diss., Zürich, 1990.
- Conrad, R. The deaf Schoolchild, Language and cognitive function, London, 1979.
- Conrad, R. Lesen: Sehen, Sprechen, Gebärden. In: Oslo, 4.–6.10.1979. Lire=Reading Heidelberg, 1981, 12–33.
- Csanyi, Y. Sprachuntersuchungen bei Gehörlosen und ihre pädagogischen Folgerungen, Giessen, 1982.
- Flüe v. E. Das Thema Hörbehinderung im Fach Deutsch, unveröffentlichte Diplomarbeit HPS, Zürich, 1993.
- Grissmann, H. Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie, Stuttgart, 1980.
- Gstrein, J. Weisst du noch wie es früher war .....mit den «Strafen», Informationsheft Nr. 34, VUGS, Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache, Zürich, 1999.
- Johnson, R.E. et al. Unlocking the Curriculum, Principles for Achieving Access in Deaf Education, Washington, 1989.
- Kaufmann, P. et al. LBG in der Gehörlosenschule: Position der Kant. Gehörlosenschule Zürich und des Schweiz. Gehörlosenbundes, In: Zeichen, 29, Hamburg, 1994.
- King, C. et al. Reading and Deafness, London, 1985.
- List, G. et H. Gebärde, Laut und graphisches Zeichen, Opladen, 1990.
- Pickersgill, M. Zweisprachigkeit und die Erziehung gehörloser Kinder, in Zeichen, 20 & 21, Hamburg, 1992.

Poppendieker, R. Ich bin gehörlos! Vorschläge zum Thema Gehörlosigkeit im Unterricht, Hamburg, 1992.

Schlesinger, I.M. et al. A New Dictionary of Sign Language, Employing the Eshkol-Wachmann Movement Notation System, Paris, 1977.

Sutton, U. Sign Writing for Everyday Use, Boston, Mass. 1981.

Stokoe, W. C. et al. A Dictionary of American Sign Language on linguistic Principles, Washington, 1960.

Adresse: Dr. Benno Caramore, Furtbachweg 24, 8304 Wallisellen. E-Mail: bcaramore@access.ch

**Marianne Perroud Naterop**  
**Alphabetisierung mit dem**  
**Lehrgang «Lesen durch**  
**Schreiben»**

**Das Wesentliche des Lehr-**  
**gangs in Kürze**

Die Kinder schreiben zuerst – lesen später. Wir verstehen Schreiben als Verschriften von gehörter Sprache, d.h. fähig werden, irgendein gesprochenes Wort in seine Lautkette zu zerlegen, jedem gehörten Laut ein grafisches Zeichen zuzuordnen und diese der Reihe nach und lückenlos auf dem Papier festzuhalten.

Das zentrale Hilfsmittel zum Verschriften ist dabei die Buchstabentabelle. Der Suchprozess auf der Buchstabentabelle gestaltet sich anfangs umständlich, mit der Zeit entwickeln die Kinder eine erstaunliche Fertigkeit. Im Lernprozess erfährt das Kind, dass die gesprochene Sprache in Laute zerlegbar ist, jedem Laut ein Buchstabe zugeordnet ist, es Ausnahmen und Schwierigkeiten gibt (z.B. v/f, sch).

Ein irritierender Umstand für uns Erwachsene: Die Kinder können zwar aufschreiben, was sie wollen, aber das Geschriebene nicht lesen.

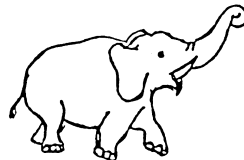
Die Zeichenstruktur der

Ff



Deutsch: Fisch

Ff



Türkisch: fil



Deutsch:	Haus
Dänisch:	hus
Englisch:	house
Französisch:	maison
Polnisch:	dom
Somali:	guri
Spanisch:	casa
Italienisch:	casa
Tamil:	wiedu
usw.	

Schrift erfassen die Kinder selber, ohne direkte Anleitung und Hilfe der Lehrerin. Lauterkennung, Lautunterscheidung und Zerlegung in Laute sind anspruchsvolle Lernprozesse und setzen eine deutliche Artikulation voraus.

Die individuelle Situation des Kindes wird beim Verschriften mit gezielter Hilfe berücksichtigt. So kann das gemeinsame Auflautieren bei einem Kind sinnvoll sein, bei einem anderen ist dies nicht nötig. Auflautieren soll nie Selbstzweck sein, auflautierte Wörter sollen immer der Verschriftung dienen.

Schreiben ist für jedes Kind von Anfang an möglich, weil die Buchstabentabelle jederzeit greifbar ist. Das Kind lernt die Buchstabentabelle in einem individuellen Bezugsrahmen und in unterschiedlicher Reihenfolge. Das Auswendig-Wissen der Buchstaben ist ein sekundäres Lernziel, das dem Kind gegenüber nicht formuliert wird, sondern sich sozusagen nebenbei einstellt.

Die Schreibenanlässe sollen natürlich, lustbetont und notwendig sein. Der Übungseffekt wird primär mit kognitiven oder kreativen Aufgaben erzielt.

Da die Kinder mehr oder weniger von Anfang an schreiben, verzichten wir weitgehend auf formale Anforderungen. Wir leiten das Kind an, leserlich zu schreiben, da ja das Schreiben nur einen Sinn hat, wenn die Mitteilung auch ankommt.

Auf Darstellung (Lücken zwischen den einzelnen Wörtern) und die Orthografie (Verwendung von Gross- und Kleinbuchstaben, Dehnungen, Schärfungen) kommen wir dann zu sprechen, wenn ein Kind dazu bereit ist. Die individuellen Unterschiede sollten hier unbedingt berücksichtigt werden.

Wie lernt aber ein Kind lesen?

Die Erfahrung zeigt, dass sich das Lesen automatisch einstellt, als Resultat des Schreibens.

Wir nehmen an, dass sich im Laufe des Schreibenlernens ein latentes Lesen entwickelt, das irgendwann in manifestes Lesen übergeht.

Im ganzen Lernprozess darf ein Kind niemals gezwungen werden, etwas zu lesen. Das Lesen wird bei den einzelnen Kindern zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten manifest.

Der Lehrgang hat sich im Schulkreis Limmattal (Stadt

Zürich) mit hohem Anteil fremdsprachiger Kind und grosser Mutation seit vielen Jahren bewährt, gerade weil er die Leistungsschere in einer Klasse anerkennt, individuell ansetzt, schnelle Kinder nicht bremst, langsamere oder schwächere Kinder nicht hetzt.

Die Möglichkeit mit Hilfe der Buchstabentabelle sehr rasch alles Verschrifteten zu können, erlaubt neu zuziehenden Kindern den sofortigen Einstieg in das aktuelle Klassenthema.

Ein Beispiel am Thema Früchte: Ein Kind schreibt alle ihm bekannten Früchte auf.

Ein anderes schildert in ein paar Sätzen den Marktbesuch.

Ein drittes Kind erstellt selbstständig ein Rezept für Fruchtsalat.

Alle Kinder haben entsprechend ihren Voraussetzungen einen Lernprozess durchlaufen. Individuelle Leistungen sind vergleichbar.

Der Einsatz der Buchstabentabelle bewährt sich auch bei neu zugezogenen fremdsprachigen Kindern, die in ihrer Muttersprache schon lesen und schreiben, bestimmte Laute in der deutschen Sprache aber neu dazulernen müssen. Kurz angesetzte Lautierungsübungen, Zuordnung zu den entsprechenden Anlauten der Buchstabentabelle und anschliessendes Verschriften führen zu raschen Fortschritten und selbstständigem Gebrauch der Buchstabentabelle. Auch hier wird das Kind die Buchstabentabelle erst ablegen, wenn es sie verinnerlicht hat.

Adresse: Marianne Perroud Nateroup, Stöckenackerstr. 24 B6, 8046 Zürich



Bernadette Dürr u. Renate Weisbrod: **Alphabet-Tabellen in 18 verschiedenen Sprachen**. Eine Hilfe zur Aussprache der deutschen Anlaute  
Zürich: Pestalozzianum, 1998

In vielen Schulen ist es heute normal, dass Kinder verschiedenster Sprachen zusammen in einer Schulklasse sind. Für viele Kinder ist die Schulsprache Deutsch die zweite, wenn nicht sogar die dritte Sprache, die sie lernen. Die in dieser Mappe vorliegenden Alphabet-Tabellen sind für mehrsprachige Klassen konzipiert worden. Die verschiedenen Sprachen der Kinder werden als vorhandenes Potential genutzt und durch ihren Einbezug aufgewertet. Ein wesentlicher Schritt um Lesen und Schreiben zu lernen, ist das Hören und Sprechen der Laute, die ihre Entsprechung in je einem Zeichen des Alphabets haben. Gerade diese Tatsache kann sich für Kinder, die eine andere Sprache sprechen, als Schwierigkeit erweisen. Jede Sprache hat ihr eigenes Lautsystem und entsprechend dazu ein Alphabet. Einzelne Laute des deutschen Alphabets sind in einer anderen Sprache überflüssig, dafür kommen andere Laute und Buchstaben vor (z.B. «ë» im Albanischen). Es kann auch sein, dass die Laut/Buchstaben-Entsprechungen in verschiedenen Sprachen anders sind (z.B. das deutsche «V» wird im Albanischen als «W» gesprochen).

## Konzeption und Anwendung der Alphabet-Tabellen

Die Mappe enthält doppelseitige Alphabet-Tabellen in 18 verschiedenen Sprachen. Auf den Tabellen sind immer alle 26 Buchstaben des deutschen Alphabets, denn das Ziel des Unterrichts ist, dass die Kinder Deutsch lesen lernen. Die Laute und Buchstaben können jedoch in der Sprache gelernt werden, die das Kind am besten spricht.

Neben jedem Buchstaben in der Tabelle ist ein Bild, das mit dem Anfangslaut in der jeweiligen Sprache beginnt. Die gewählten Bilder entsprechen dem kindlichen Wortschatz; wenn möglich wurden internationale Begriffe benutzt (z.B. Telefon). Gibt es in einer Sprache keinen Anfangslaut, der dem deutschen Buchstaben entspricht, ist kein Bild beigefügt. Für die Lehrer/innen wird so schnell ersichtlich, welche Laute in anderen Sprachen nicht als Anfangslaute vorkommen. Dadurch können sie den Kindern gezielter helfen beim Erlernen der neuen Laute. Später können die Kinder die Tabellen ergänzen, indem sie Bilder von Gegenständen einkleben, deren deutsche Namen sie kennen. Auf der Rückseite der Buchstaben-Bild-Tabellen stehen die Wörter in den jeweiligen Sprachen mit deutscher Übersetzung.

Die Tabellen können neben dem Lesen lernen auch eingesetzt werden, um die Mehrsprachigkeit in der Klasse zum Thema zu machen. Die Bilder können in verschiedenen Sprachen benannt werden. Dabei können die Kinder entdecken, dass es Wörter gibt, die in verschiedenen Sprachen ähnlich, in anderen wiederum ganz anders klingen.

**Yvonne Steinemann**  
**For you ti kid ting**

**"Koo-Kaai – Das Thai-Alphabet**

Als ich vierzehn Jahre alt war, musste ich von meinem geliebten Kreis vier in Zürich nach Oerlikon umziehen – und es war, als ob eine ganze Welt zusammenbräche.

Ying verliess im selben Alter ihre Grosseltern in Thailand, bei denen sie bis anhin gelebt hatte, ihr buddhistisches Umfeld, ihr Land, ihr Klima, ihre Sprache, ihre Freunde. Hier in Zürich lebt sie nun zusammen mit ihrer Mutter, drei kleinen Halbgeschwistern, einem Stiefvater. Zu all diesen Wechseln kommen auch neue Verhaltensmuster, viele neue Menschen – und zusätzlich unvertraute Laute, fremde Schriftzeichen – und natürlich die Schwierigkeiten der Pubertät, die an und für sich schon genügend Umstellung brächten....

Drei Arten, denselben Text zu präsentieren. Ying aus Thailand hat oft grosse Mühe, die deutsche Sprache zu lesen, besonders wenn viele nacheinander folgende Konsonanten ihr eine für sie ungewohnte Zungenakrobatik abverlangen. Die Schwierigkeit konnte ich erst verstehen, nachdem ich Ying bat, das thailändische Alphabet aufzusagen und versuchte, die komplizierten Nasal- und Reibelaute nachzusprechen. Meine misslungenen Versuche lösten ein heiteres Lachen aus, wie ich es von ihr noch nie zuvor gehört hatte. Und in den Augen der zuhörenden MitschülerInnen wuchs Yings Ansehen sprunghaft, als sie es ebenfalls versuchten. Auf dem Papier geschrieben sieht es verglichen mit den gesprochenen Lauten sehr einfach aus. Als wir aber auch

ก	koo	ฅ	tschoo	ท	thoo	ย	yoo
ข	khoo	ฎ	yoo	ฑ	thoo	ร	roo
ฃ	khoo	ฏ	doo	น	noo	ล	loo
ค	khoo	ฏ	too	บ	boo	ว	woo
ฅ	khoo	ฐ	thoo	ป	poo	ศ	soo
ฆ	khoo	ฑ	thoo	ผ	phoo	ช	soo
ง	ngoo	ฒ	thoo	ฝ	foo	ส	soo
จ	dschoo	ณ	noo	พ	phoo	ห	hoo
ฉ	tschoo	ด	doo	ฟ	foo	ฬ	loo
ช	tschoo	ต	too	ภ	phoo	อ	oo
ฌ	soo	ถ	thoo	ม	moo	ฮ	hoo

นังอติ มีน โนน โนน โนน โนน, ซ่าบอติบอติบอติ  
 . ซังอติบอติบอติ ซังอติบอติ ซังอติบอติ ซังอติบอติ  
 ซังอติบอติ ซังอติบอติบอติบอติบอติ และ ซังอติบอติ  
 บอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติ  
 และ บอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติบอติ  
 บอติบอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติบอติ  
 บอติบอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติบอติ  
 บอติบอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติบอติ  
 บอติบอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติบอติ  
 บอติบอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติบอติ  
 บอติบอติบอติบอติบอติบอติ และ บอติบอติบอติบอติ

ขอให้นักทุกคนโชคดี  
 และขอให้นักทุกคนมีความสุข สุข  
 หนึ่ง

Thailändischer Originaltext

Deutsche Übersetzung

Lautschrift

pick ann nen bom sbay di hri  
 sau wi uy tang ni go sbya dikid  
 ting tuk kn mak yak pei len ban  
 rau mak kid ting lö pen ko hei-  
 tuk kn kn mite kvam sug mak  
 mak ton ni wi go ma rong reyn  
 läv reyn dei 3 dü n läv pi yak hei  
 tuk kn kn kid tung pi bang jak  
 ying sak mak mak kid tung te  
 te mei rak mei epn rei ko hei  
 jam schü, scha vei jing nan  
 wann jing qai hvei hvan.  
 for you ti kid ting

Pick Ann Nan Bom, wie geht es  
 dir? Ich bin immer gut! Ich liebe  
 hier alle. ich will nach Thailand  
 kommen, aber ich muss  
 Deutsch lernen, und ich kann  
 noch nicht so gut Deutsch spre-  
 chen und verstehen. Jetzt kome  
 ich in die Schule. Ich habe  
 eine Freundin. Sie ist so schön!  
 Sie geht nicht immer in die  
 Schule... Sie ist wie meine  
 Schwester. Alles in der Schweiz  
 ist so schön, und ich liebe  
 Zürich, aber ich liebe auch Thai-  
 land. Alles Gute.  
 Und jetzt will ich, dass alle viel  
 Glück haben..

die Zeichen versuchten nachzu-  
 malen – von Schreiben konnte  
 hierbei wohl kaum die Rede sein  
 – da begriffen wir, welche Leis-  
 tung Ying wirklich beim Deutsch-  
 lernen Tag für Tag erbrachte.

Um das Verständnis der Leser-  
 Innen vollends zu gewinnen,  
 müsste dieser Ausgabe des *Bulle-  
 tins* eine CD zum Üben beilie-  
 gen. Und dies übersteigt die  
 Möglichkeit der Herausgeberin-  
 nen ebenso wie die Bemühun-  
 gen der Autorin dieses Beitrags.

Ausser Atem – for you ti kid ting

Yvonne Steinemann, Hofackerstr. 75, 8032 Zürich

# Beiträge Contributions

## Rudolf Schenda †

Kurz bevor dieses Bulletin in Druck ging, ist Rudolf Schenda gestorben. Am 13. Oktober feierte er noch im Kreis von Freunden und Leuten, die mit ihm zusammengearbeitet oder bei ihm studiert hatten, seinen 70. Geburtstag. Am 14. Oktober kam die traurige Nachricht von seinem Tod.

Von 1979 bis 1995 war Rudolf Schenda Ordinarius für Europäische Volksliteratur an der Universität Zürich; seit seiner Emeritierung betreut Ingrid Tomkowiak das Fach. In der NZZ vom 13. Oktober hat sie die Verdienste Rudolf Schendas in seinem Fach gewürdigt.

Rudolf Schendas Lehrtätigkeit und Publikationen umfassten thematisch, historisch und geographisch vielfältige, weit auseinander liegende Bereiche; mit nie nachlassender Neugier ging er auch noch den entlegensten Quellen zur Geschichte der kommunikativen Kultur – des Lesens, Erzählens, Schreibens und Abschreibens – nach und erschloss diese Quellen auch für andere, «mit diebischer Lust am Nach-Erzählen» (so er selbst in Von Mund zu Ohr).

Leidenschaftliches Forschen und Quellenstudium, kritisches Engagement, die Lust am und die Kunst des Erzählens machten schon seine grundlegende Studie zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe, Volk ohne Buch (1970), zu einer Lektüre, die ebenso «zum Nutzen» wie «zum Vergnügen» gereicht. Gelehrsamkeit schloss auch in seinen späteren Publikationen nie Lesbarkeit und Vergnügen aus, das beweist auch der nachstehende Text, der den Leserinnen und Lesern des Bulletins noch einmal zeigt, wie vielfältig die Fragen zur Geschichte des Lesens sich stellen und wie anschaulich und berührend sie dargestellt werden können.

V. Rutschmann

Rudolf Schenda

## Geschichten von Leserinnen und Lesern

Überlegungen zur Geschichte und zu den  
Schwierigkeiten des Lesens\*

Lesen ist alt, aber es ist immer eine Kunst gewesen, ein Können, das sich jeder einzelne Kopf, zumeist mit der Hilfestellung von anderen Personen, mühsam hat erwerben müssen. Menschen, die sich mit dem Lesen beschäftigten, fielen einst den anderen so ins Auge, wie wir heute etwa einen Stellenläufer betrachten, der quer durch die Stadt stakt und den Lauf der Dinge, sprich den fließenden Verkehr behindert. Ich möchte hier ein paar Geschichten von so ungewöhnlichen Menschen wie Leserinnen und Lesern erzählen, und diese Geschichten wiederum für die Geschichte des Lesens fruchtbar machen.

### Lesen ist eine alte Muße-Kunst

Lassen Sie mich mit einem alten Abenteuer beginnen, das dem berühmten Löwenritter namens Yvain in dem «Château de la Pire Aventure», also etwa auf der «Burg der bösesten Begegnungen» widerfuhr. Ich zitiere aus dem altfranzösischen Epos des Chrétien de Troyes (12. Jh.): «Yvain gelangte in den großen Burgsaal. Er sah niemanden, den er hätte anreden können. [...] Aber was soll's. Die Pferde hatten Hafer und Heu und Streu bis zu den Bäuchen. [...] Herr Yvain ging also in den Garten, gefolgt von seinem Löwen. Da bemerkte er einen reich gekleideten Mann, der ruhte auf einem seidenen Tuch und stützte sich auf seinen Ellenbogen. Vor ihm saß ein Mädchen und las aus einem Roman, ich weiß nicht wovon der handelte. Auch eine Dame war zu ihnen gestoßen, um sich den Roman anzuhören. Sie war die Mutter des Mädchens, und der Mann war sein Vater. Es machte ihnen eine große Freude, das Mädchen zu sehen und anzuhören; sie war ihre einzige Tochter, zählte noch keine sechzehn Jahre und war so schön und so vornehm, daß Gott Amor, hätte er sie bemerkt, sie ganz für sich in Anspruch genommen hätte.»

Chrétien braucht nun eine Weile, um die Schönheit dieser jungen Frau zu besingen, die dem Ritter nicht nur ein frisches Hemd und Hosen bringt, sondern ihm auch bald als Frau angeboten wird, vorausgesetzt, Yvain erledigt ein Paar von Riesen, die da in dieser Burg hausen. Yvain bewältigt diese

schwierige Aufgabe nicht ohne die Unterstützung seines Löwen, doch am Ausgang des Kampfes weist er seinen Lohn, nämlich die schöne und kluge, ja sogar lesenkönnende Frau, zurück, und das nicht nur, weil noch eine andere Errettungsaufgabe seiner wartet. Yvain ist ein Mann der Tat, nicht der Muße; er macht sich seine Aventüren selbst, braucht sich nicht die anzuhören, von denen irgendwelche Romanzenschreiber irgendwas erzählen: «un romans, ne sai de cui», sagt Chrétien abschätzig – das taugt nicht für den männlichen Helden. Der Herr Ritter ist ein Analphabet, so wie Charlemagne, der Große Karl einer war, aber das ist doch kein Mangel, so lange er seine Heldenarbeit tut und die heidnischen Feinde dämpft und solange die Rösser ihren Hafer mahlen, wenn nur das Schwert scharf geschliffen ist und wenn nur der Löwe tapfer neben ihm einhertappt.

Lesen ist eine Mußekunst und folglich für den Tätigen eine müßige Beschäftigung; sie führt im Alltag auf Abwege, bringt keinen Gewinn, weder auf der Wiese, die das Heu, noch auf dem Acker, der den Hafer liefert, aber noch weniger auf dem Feld der Ehre. Jeder dritte Mensch in Europa liest im Jahr auch nicht ein einziges Buch; wer will diesen dritten Menschen tadeln – er hat wahrscheinlich Wichtigeres zu tun. Nur müssen wir gleich hier die kritische Frage aufwerfen, ob denn dem Menschen als einem politischen Wesen das Wissen um die alltäglichen Verrichtungen und die hausökonomischen Problemlösungen genüge, oder ob er nicht doch, zumindest in einem republikanischen Gemeinwesen, auch Informationen brauche, die ihm die Möglichkeit geben, an größeren politischen Debatten teilzuhaben?

Aber lassen Sie mich zunächst diese grundlegende Feststellung, daß das Lesen für weite Strecken unserer historischen Vergangenheit und für breite Bevölkerungskreise eine unbedeutende Beschäftigung sei, noch von einem anderen Gesichtswinkel her, nämlich dem der Alltagskommunikation, beleuchten.

### Hören, Sehen, Miteinander-Umgehen

Bei dem burgundischen Beamten und Literaten Tabourot des Accords findet sich 1588 in seinen Bi-garrures, das Wortspiel savoir – avoir – voir – oir [ouir]; er nennt es einen «verset décroissant», ein abnehmendes Verslein, es sei bewundernswert, wenngleich vulgär<sup>1</sup>, denn, so können wir sagen, es ergibt in all seiner Einfachheit einen gewissen kommunikationstheoretischen Sinn, vor allem, wenn wir es umgekehrt zu einem wachsenden Vers machen:



Ouir, voir, avoir, savoir: Hören und Sehen verschafft uns Wissen. Angesprochen ist damit das natürliche Funktionieren der Sinnesorgane in Richtung auf einen kulturellen Prozeß menschlicher und gesellschaftlicher Intelligenz. Das Schreiben und das Lesen sind in diesem «vulgären» Wortspiel nicht vertreten, und sie müssen es zunächst einmal auch gar nicht sein: Lebenserfahrung resultiert im siebzehnten, ja noch im neunzehnten Jahrhundert für einen Großteil der Bevölkerung aus den unmittelbaren Wahrnehmungen der Sinne, vor allem des Gehörs und des Gesichts, dann aber auch des Gefühls, des Geruchs und des Geschmacks. Es handelt sich um Wahrnehmungen, deren Gewichtung und wechselseitige Beeinflussung jeweiligen kulturellen Veränderungen und Verschiebungen unterliegen; es geht um Lernprozesse, deren mit dem Alter wachsende Fülle zum Teil genügt, dem Einzelmenschen der frühen Neuzeit die Erfahrungen mitzugeben, die er zur Bewältigung der Probleme in seinem Lebensbereich braucht.

Ich möchte hier allerdings nicht allzuweit von meinem Lese-Thema abweichen, aber doch zum Ausdruck bringen, daß ich das Problem der historischen Entwicklung menschlicher Kommunikationsformen als eine Hauptstrecke der Kulturentwicklung betrachte, von welchem die Geschichte des Lesens ähnlich wie die Geschichte des Erzählens<sup>2</sup> als eine Nebenstrecke unter manchen anderen bis hin zum Gebrauch des Internet abzweigt. Damit behaupte ich, daß das Lesen, sowohl historisch betrachtet wie auf die Gegenwart bezogen, nicht den hohen Rang einnehmen kann, den ihm manche gutmeinende Pädagogen und manche gewinnori-

enterte Institutionen der Lesestoffproduktion und der Lesestoffdiffusion einräumen möchten.

### **Die Geschichte des Lesens – ein Prozeß von langer Dauer**

Das Lesenkönnen und das Schreibenkönnen ist jahrhundertlang keine Alltagsbeschäftigung, sondern das Privileg führender und mächtiger Schichten einer jeweiligen Bevölkerung gewesen. Das Gedruckte war für die Unterschichten ein «Buch mit sieben Siegeln», ein Instrument miraculöser oder magischer Künste, das Attribut von Heiligen und das Gewürz aller Hexensuppen. In der mündlichen Überlieferung, die oft mehr vom Alltag berichtet als die offizielle Geschichtsschreibung, dient das Buch immer wieder zu zauberischen Zwecken.

Nicht so für die wahren Kenner der Schrift: Sie tauschen Gedanken aus und handeln danach, sie vermitteln Wissen und damit Macht, und diese Macht behalten sie für sich. Druckwerke waren also Machtmittel für eine Elite der Lesenkönnenden. Das Machtgefälle zwischen den Lesefähigen und den Analphabeten wird zunächst im Zeitalter der Französischen Revolution und dann aufs Neue im Laufe des 19. Jahrhunderts aufgebrochen, und dieser aufgeklärte und revolutionäre Wandel steht unter dem Zeichen eines neuen Bewußtseins der Unterschichten, nämlich der Erkenntnis, daß Wissen – und insbesondere das durch Lesen erworbene Wissen – Macht bedeute, und daß es in der Verantwortung zum Beispiel der Arbeiterklasse selbst liege, sich diese Macht zu erwerben.

Die Alphabetisierung einer ganzen Nation ist in der Tat ein Prozeß von langer Dauer gewesen.



Auguste Baud-Bovy: *Le petit lecteur*, 1885 (Collection particulière)

## Lesen ist wie das Leben – schwierig

Die Diffusion der Kulturtechnik «Lesen» ist allenthalben mit großen Schwierigkeiten verbunden gewesen; denken Sie nur an scheinbar nebensächliche Randbedingungen, ohne die ein häufig geübtes Lesen nicht möglich ist: Lesestoff-Beschaffung, Freistellung von der Arbeit und nicht zuletzt: Lichtquellen, damit man das Gedruckte überhaupt erkennen kann. Irrig wäre es auch zu glauben, den Prinzessinnen und Prinzen an den herrschenden Höfen sei das Lesenlernen leichter gefallen als den Bürgerkindern, und das, obwohl doch die jeweiligen Herrscher diesen jungen Adligen jeweils die besten Präzeptoren zur Verfügung gestellt hatten.

Nehmen wir eine Passage aus der *Das Pentameron* genannten Novellensammlung des Neapolitaners Giambattista Basile aus der Zeit unseres Dreißigjährigen Krieges. Dort heißt es über die Leaserziehung eines jungen Hofmannes: «Als nun der Prinz ins Haus der Baronin gekommen war, begann Sapia, ihm das *Santa Croce*<sup>3</sup> beizubringen; als sie aber sah, daß alle schönen Worte in den Wind gesprochen waren und alle guten Gedanken dem Prinzen zum einen Ohr hinein – und zum anderen wieder hinausgingen, rutschte ihr die Hand aus und sie gab dem Prinzen eine gewaltige Ohrfeige. Carluccio, denn so hieß der Prinz, schämte sich darüber so sehr, daß er das, was er für Schmeichelei und gutes Zureden nicht hatte tun wollen, nun aus Scham und Demütigung tat, so daß er in wenigen Monaten nicht nur Lesen lernte, sondern darüber hinaus sogar im Studium der Grammatik vordrang und sich alle ihre Regeln aneignete. Der Vater freute sich darüber so sehr, daß er keinen Fuß mehr auf die Erde brachte; er nahm Carluccio aus jenem Haus und ließ ihn andere, schwierigere Sachen studieren, dergestalt daß der Prinz bald der klügste Mensch im ganzen Königreich wurde. Aber die Erinnerung an den Schlag, den ihm Sapia versetzt hatte, war so stark, daß er ihn wachend stets vor Augen hatte und im Schlaf von nichts anderem träumte, so daß er den Entschluß faßte, entweder zu sterben oder sich zu rächen.»<sup>4</sup>

Unser Prinz kann sich nicht auf eine so neue Geistesbeschäftigung, wie sie das Lesen darstellt, konzentrieren; es gelingt ihm nicht, die von der Autoritätsperson Lehrerin gesprochenen Worte im Kopfe zu behalten, und wahrscheinlich kann er auch, wie die meisten gesunden Erst- oder Zweitkläbler, nicht sich so ruhig verhalten, wie es die Musterknaben in der Disziplinierungsanstalt eines Dr. Schreiber im 19. Jahrhundert tun. «Wie kann nun ein neunjähriger Knabe eine Stunde lang an ei-

nen Ort hinsehen und stillesitzen», schreibt Jeremias Gotthelf in seinem autobiographischen *Bauernspiegel*, «und noch dazu an einen Ort, wo er nichts Lustigeres sieht und nichts, das er versteht, nur dumme Buchstaben und Worte, die für ihn keinen Sinn haben? Mir taten die Augen weh, es krabbelte mich in Händen und Füßen, es biß mich am Kopf, ich hatte beständig zu kratzen, konnte gar nicht stillesitzen aus der fürchterlichsten Langeweile, und hätte es den Kopf gekostet, ich mußte zuweilen aufsehen, dem Nachbar etwas sagen oder jemand beim Haar nehmen oder am Kleid zupfen. [...] Es flimmerte mir bald vor den Augen, ich sah weder Buchstaben noch Worte mehr, guckte verstoßen herum und seufzte nach dem Ende der Schule oder gar nach dem Aufsagen [des Auswendiggelernten]; kriegte ich auch bisweilen Schläge dabei, so war es doch kurzweiliger.»<sup>5</sup>

Ohne Prügel ist es beim Lesenlernen der Kinder selten abgegangen. Theodor Fontane schreibt über seine Mutter, welcher der Junge aus dem Brandenburgischen Kinderfreund vorlesen mußte: «Bei dem kleinsten Fehler zeigte sie die «rasche Hand», über die sie überhaupt verfügte. Von Laune war dabei keine Rede, sie verfuhr vielmehr lediglich nach dem Prinzip «nur nicht weichlich.»<sup>6</sup> Die Praktiken einer «Schwarzen Pädagogik» waren bis in die erste Hälfte unseres Jahrhunderts – dafür bin nicht nur ich selbst Zeuge – gang und gäbe. Wir müssen auch bedenken, daß sich ein geregelter Schulbetrieb mit Lehrern, die eine berufsspezifische Ausbildung an einem Seminar genossen hatten, erst im Laufe des 19. Jahrhunderts durchsetzen konnte.

Wir dürfen uns vorstellen, daß das Lesenlernen durch die Kulturtechnik des Imitierens im ganzen neunzehnten Jahrhundert eine stark verbreitete gewesen ist. Die optimistische Neugierde der Analphabeten auf dieses zauberhafte Können des Lesens wurde nicht zuletzt durch eine Kommunikationsart geweckt und gefördert, die ich für eine der wesentlichen Kulturtechniken im Rahmen der Mitteilungarten halte, nämlich durch Akte des Vorlesens. Lassen Sie mich davon ein wenig vorlesen.

## Am Anfang war das Vorlesen

Öffentliche und private Vorleseakte sind für die mündliche Diffusion des Gedruckten von erstrangiger Bedeutung. Von dieser Sorte semiliterarischer Kommunikation zeugen eine ganze Reihe von Reiseberichten und nicht wenige Autobiographien. Aus dem Bereich des städtischen Bürgertums fließen die Belege für das Vorlesen von Kindern besonders reich und vielfältig.<sup>7</sup>

Bemerkenswert ist bei diesem Phänomen das Wissensgefälle zwischen den Generationen: Es sind seit dem Ende des 18. Jahrhunderts vor allem die Kinder, welche die neue Kulturtechnik des Lesens beherrschen und welche nun zu Lehrerinnen und Lehrern der Erwachsenen werden. Und es muß dabei auffallen, daß die Älteren diesen Autoritätsverlust offenbar hinnehmen, daß sie dieses Besseren der Kinder akzeptieren, ja fördern und bewundern. Wiederum drängt sich ein Vergleich mit der heutigen Situation auf dem Sektor der Computerkenntnisse auf. Zudem kam es in den damaligen Vorleser-Runden weniger auf die Wahl des Lesestoffes an: Hauptsache war, daß das neue Kommunikationssystem funktionierte und eine beidseitige Befriedigung mit sich brachte. Karl Friedrich von Klöden (1786-1856) las gerne seiner Mutter, der Frau eines preußischen Unteroffiziers, vor, «freilich ohne Wahl, wie die Bücher gerade zu haben waren.»<sup>8</sup> Der Vorleser ist stolz auf seine Belesenheit; die Mutter ist offenbar glücklich, daß sich ihr durch das lehrende Kind neue Welten erschließen.

Auf dem Lande, wo ja der größte Teil der damaligen Bevölkerungen lebte, war es immer wieder wichtig, daß Lesestoffe überhaupt vorhanden waren, und an brauchbaren Büchlein und Heftchen, die gewöhnlich ein Kolporteur zur Winterszeit in das jeweilige Dorf brachte, fehlte es immer wieder.

### Lesen im Versteck

Die Geschichten von Leserinnen und Lesern zeigen uns, und das nicht selten, daß Kinder und Erwachsene getadelt, ja gestraft wurden, wenn sie von elterlichen oder schulischen Autoritätspersonen beim Lesen angetroffen wurden, so als hätte man sie beim Praktizieren eines sogenannten geheimen Lasters angetroffen.<sup>9</sup> Die negative Sanktionierung des Lesens insbesondere von fiktiven Geschichten hat eine alte Tradition in der Pädagogik des 15. und 16. Jahrhunderts; insbesondere standen die verderblichen Romane im Mittelpunkt dieser Leserkritik, die dann Ende des 18. Jahrhunderts zu einem Popanz aufgeblasen wurde, der unter dem Schlagwort «Lesesucht» bekannt ist und bis heute nicht zum Platzen gebracht wurde, beziehungsweise unter anderen Namen wie etwa «Videospielsucht» in der Medienschelte weitererbelt. Hören wir einen Betroffenen aus dem 18. Jahrhundert:

«Sein Vater», so schreibt dieser Zeitzeuge, «war ein abgesagter Feind von allen Romanen und drohete, ein solches Buch sogleich mit Feuer zu verbrennen, wenn er es in seinem Hause fände. Dem ohngeachtet bekam Anton durch seine Base die



Frontispiz von Daniel Chodowiecki zu: Henrich Stillings *Jugend. Eine wahrhafte Geschichte*. Berlin und Leipzig: Decker 1779

«Schöne Banise» [von Heinrich Anshelm von Ziegler und Klipphausen], die «Tausendundeine Nacht» und die «Insel Felsenburg» [von Johann Gottfried Schnabel] in die Hände, die er nun heimlich und verstohlen, obgleich mit Bewußtsein seiner Mutter, in der Kammer las und gleichsam mit unersättlicher Begierde verschlang. Dies waren einige der süßesten Stunden in seinem Leben. Sooft seine Mutter hereintrat, drohete sie ihm bloß mit der Ankunft seines Vaters, ohne ihm selber das Lesen in diesen Büchern zu verbieten, worin sie ehemals ein ebenso entzückendes Vergnügen gefunden hatte.»<sup>10</sup>

«Süße Stunden», schreibt Karl Philipp Moritz, dieser Psychoanalytiker seiner selbst und seiner bürgerlich-pietistischen Gesellschaft, und gleichzeitig läßt er uns wissen, daß diese seine Lust mit der



*Das leselustige Kindsmädchen. Karikatur aus der Zeitschrift Postheiri vom 2.5.1863.*

schaurigen Angst vor der Strenge seines Vater und mit der zärtlichen Neigung zu seiner Mutter verbunden war. «Heimlich und verstothen» – das stempelt ihn, den jugendlichen Leser, zu einem moralischen Kriminellen, der immer wieder seinen «Begierden» frönt, und das macht uns, die Leserinnen und Leser des Anton Reiser, zu seinen Mitwissern, zu Sympathisanten seines Verhaltens. Es scheint indes, daß dieses Wechselbad der Lesergefühle, diese ängstliche Lust, als ein Teil der literarischen Sozialisation nützlich und notwendig ist.

## Frauen

Zeugnisse von lesenden Frauen – und das sind dann meist fromme und andächtige Damen – sind für die frühe Neuzeit rar und höchstens aus den Oberschichten belegt. Frauen waren vom Leseverbot in besonderem Maße betroffen. Insbesondere die Mädchen, dem Hang zur Saumseligkeit verdächtig, durften die Hände nicht ruhen lassen. Freizeit wurde ihnen weniger gewährt als den Männern; Fleiß war für sie das höchste Tugendgebot. Karl Friedrich von Klöden erzählt von seiner um 1750 geborenen Mutter Christiane Dorothea Willmanns, deren Großmutter habe ihr noch geraten, lieber ein Loch in die Schürze zu schneiden, um es wieder zuzuflicken, als die Hände im Schoße ruhen zu lassen. «Der Schulunterricht, den sie empfangen

hatte, war kurz und dürftig gewesen, hatte aber doch ihre ganz vorzüglichen Anlagen geweckt und teilweise entwickelt. Lektüre beim Stricken und der Umgang mit ihren Brüdern, deren Lektionen sie in der Wiederholung mit ihnen gleichfalls lernte, halfen weiter. Lesen durfte sie nur beim Stricken, und selbst da oft nur verhöhlen.»<sup>11</sup>

Nein, die Volksaufklärer waren nicht der Meinung, daß das Lesen den Frauen und insbesondere denen, die auf dem Lande lebten, irgendeinen Nutzen bringe. So trägt zum Beispiel Johann Heinrich Pestalozzi 1781 in seinem Lienhard und Gertrud das abschreckende Beispiel von der alten und kranken Kienastin vor: «Sie ist mit dem besten Herzen», heißt es da, «das elendeste Mensch worden, weil sie sich ob dem größten Weltgift unserer Zeit, [nämlich] ob armen Büchersachen verirret.»<sup>12</sup>

Nur nichts erklären wollen, nur nicht den Kopf über die Bibel und über die Dorfzäune hinausrecken – das lehrten zahlreiche Geistliche insbesondere seit dem Beginn der Französischen Revolution und insbesondere in Richtung auf die Frauen, deren Lesefähigkeit in der Tat auf lange Zeit hinaus hinter der der Männer zurückblieb.

Gerne wechsle ich noch einmal zu unseren französischen Nachbarinnen hinüber. Auch in der Grande Nation gibt es zahlreiche Zeugnisse von Lese-feindlichkeit, und auch dort waren die Frauen lange

Zeit Opfer einer restriktiven Lesepolitik. Eine der Hauptzeuginnen für dieses Phänomen ist die ehemalige Lehrerin Emilie Carles, die in ihrer höchst fesselnden feministisch und pazifistisch ausgerichteten Autobiographie *Eine Wildkräutersuppe* aus ihrer Kindheit zu Beginn unseres Jahrhunderts erzählt: «Man muß sagen, daß in einem Dorf wie dem unseren [im Briançonnais] die Auswahl an Büchern begrenzt war, aber ich hatte doch immer ein Buch in Händen. Ich las, wo immer ich mich aufhielt, wenn ich aufstand, in der Küche und in den Schulpausen. Da hatte ich einen Lehrer, der wurde ganz krank, wenn er mich so lesen sah, während die anderen Kinder spielten, das machte ihn ganz kribbelig. Er kam von hinten auf mich zu, entriß mir das Buch und sagte: «Los, geh mit den anderen spielen, zum Lesen hast du später noch Zeit.» Aber ich heulte dann, stampfte mit den Füßen auf den Boden, verlangte mein Buch zurück, bis seine Frau dazukam, die hatte ein bißchen mehr Verständnis und sagte zu ihm: «Aber gib ihr doch das Buch zurück, sie tut ja niemand etwas Böses», und ich sagte zu ihm: «Sie wissen genau, daß ich zu Hause nicht zum Lesen komme, da gibt es zu viel zu tun; ich habe höchstens hier meine Ruhe.» Schließlich gab er mir das Buch zurück, und ich vertiefte mich wieder in meine Lektüre. [...] Es gab noch einen anderen Ort, wo ich lesen konnte, das war der Stall. Ich leistete meiner Schwester Catherine Gesellschaft, während sie mit den Kühen beschäftigt war, und ich las ihr vor [je lui faisais la lecture]. Wenn sie nachts wach blieb und darauf wartete, daß die Kuh ihr Kalb warf, blieb ich bei ihr. Während sie auf dem Schemel saß und strickte, las ich ihr ganze Kapitel vor, Geschichten oder Märchen. Sie liebte das, und ich war im siebten Himmel.»<sup>13</sup> Vater und Lehrer, die autoritären Sozialisationsinstanzen sehen nicht ein, warum das Bauernmädchen zur Leserratte werden sollte; es sind die weiblichen Bezugspersonen ihrer Umgebung, bei denen sie Verständnis für ihren Lesehunger findet. Schließlich arbeitet sie sich mit ihrem widerständigen Bildungsdrang bis zur Dorfschullehrerin empor. Auch ihre Lesekarriere ist wie die vieler kleiner Leserratten von Opposition und Rückzug gekennzeichnet. Fragen Sie mich nicht, wie oft sich heute ein ähnlicher Bildungsprozeß am Computerbildschirm gegen autoritäre Widerstände im Eltern- und Schullehrer vollzieht. Lesen erfordert jedenfalls oftmals die Qualität der Eigenwilligkeit und der Hartnäckigkeit.

## Lebenswirklichkeit und Buchfiktion

Wir dürfen ruhig annehmen, daß noch in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts in breiten Strecken Europas die öffentlichen Leser und Schreiber, welche die Aufgabe hatten, einer großen Zahl von Mitbürgern die Korrespondenz mit entfernt lebenden, oftmals emigrierten Verwandten zu erleichtern, bedeutende kommunikative Rollen spielten. Lassen Sie mich das mit Hilfe einer autobiographischen Episode des spanischen Cineasten Pedro Almodóvar Caballero illustrieren. Nach dem Tode seiner Mutter, der er bekanntlich seinen Film *Das Leben meiner Mutter* gewidmet hatte, schrieb er im September dieses Jahres in der Zeitung *El País* einen Nachruf mit dem Titel: *Der letzte Traum meiner Mutter*. Darin heißt es:

«Um das Einkommen meines Vaters aufzurunden, betrieb meine Mutter ein Geschäft mit dem Vorlesen und Schreiben von Briefen. Ich war damals acht Jahre alt; gewöhnlich war ich derjenige, der die Briefe schrieb, und sie las die Briefe, welche unsere Nachbarn erhielten, laut vor. Wenn ich die Texte hörte, die meine Mutter las, dann bemerkte ich oft mit Verwunderung, daß sie nicht so ganz mit dem übereinstimmten, was auf dem Papier stand; meine Mutter erfand einen Teil davon. Die Nachbarn wußten das nicht, denn was sie dazuerfand kam ihnen durchaus gelegen, und wenn sie fortgingen, waren sie über das Gehörte ganz glücklich. Nachdem ich oft genug beobachtet hatte, daß meine Mutter sich nicht an den Originaltext hielt, stellte ich sie eines Tages zur Rede, machte ihr Vorwürfe und sagte: «Warum hast du ihnen vorgelesen, daß er sich immer an seine Großmutter erinnert und daß er mit Heimweh an die Zeiten denkt, wo sie ihm auf der Türschwelle die Haare geschnitten hat und daß da immer eine Schüssel voll mit Wasser stand? In dem Brief ist doch noch nicht einmal von der Großmutter die Rede!» Da gab sie mir zur Antwort: «Aber hast du bemerkt, wie glücklich sie war?» Sie hatte recht. Meine Mutter füllte die Lücken in den Briefen aus, sie las den Nachbarinnen das vor, was sie gerne hörten, und das waren manchmal Dinge, die der Autor einfach vergessen hatte und die er sicher gerne unterschrieben hätte.»<sup>14</sup>

Almodóvar schließt an diese Erinnerung eine Reflexion über das Verhältnis von Realität und Fiktion. Die Wirklichkeit, schreibt er, bedarf der Phantasie nicht nur, damit unsere Realität abgerundeter und vollkommener wird, wir brauchen diese fiktionalen Ergänzungen auch, um unsere Lebenswirklichkeit erträglicher zu machen. Und mit dieser Beobach-

tung kommen wir zu einer wichtigen weiteren positiven Funktion des Lesenkönnens und der ausgedehnten Lektüren: Sie bieten uns, neben mancherlei Irrungen und Wirrungen des Herzens – von den Emotionen beim Lesen und Vorlesen haben wir ja schon gehört – und neben vielerlei Aufregungen des Geistes Hilfen für die Bewältigung unserer schwierigen Lebensreise.

### Schlußbemerkungen

Lesen, hat Roland Barthes einmal in einem Essay über das «Schreiben des Lesens» geschrieben, sei nicht «distraction», also Ablenkung und Unterhaltung, sondern körperliche und geistige Arbeit, und dem jeweils vorliegenden Text würden wir eine gewisse «posture», also eine Körperhaltung, aber damit auch unsere eigenen Ausdrucksweisen und Einstellungen aufdrängen.<sup>15</sup> Von Körperstellungen beim Lesen war hier mehrfach die Rede; die Anstrengungen der Augen, insbesondere beim Fehlen von Licht oder einer geeigneten Brille können wir uns gewißlich vorstellen. Unterstreichen möchte ich noch einmal die zum Teil mühevollen Körperbewegungen, die zur Erreichung eines glücklichen Lesezieles vonnöten gewesen sind. Lesestoffe galten oftmals und an vielen Orten als Mangelware; sie zu erreichen erforderte nicht nur stundenlange Fußmärsche, sondern auch die Anwendung von List oder Verstellung, von Mut oder von Geduld. Und beim Thema Körpertätigkeiten sollten wir bedenken, wie oft das Lesen oder Vorlesen, insbesondere auf Seiten der Frauen, mit gleichzeitiger Handarbeit verbunden war. Lesergeschichte ist also allemal nicht nur Geistesgeschichte, sondern auch Körpergeschichte; Lesen sollte weniger als Freizeitbeschäftigung denn als Arbeitsverrichtung sowohl im körperlichen wie im geistigen Sinne betrachtet werden.

Das Wirken der Sinne habe ich genannt und das Hin- und Her der Hände und Füße; zu erwähnen bleiben schließlich die psychischen Aufregungen, die Wallungen der Phantasie, verbunden mit einem schnelleren Pulsengang. Beim Lesen von Lesergeschichten glauben wir oft noch die zitternden Gemütsbewegungen der Erzählerinnen und Erzähler zu spüren. Lesegeschichten zeugen von freudiger Erwartung und glücklicher Erfüllung solcher Aspirationen, und es ist recht erstaunlich, daß die erinnerten Lesestoffe fast ausschließlich positiv bewertet werden. Lesen bietet, das ließ sich zeigen, mancherlei Lebenshilfe, insbesondere Entlastung eigener leidvoller Erfahrungen – zum Beispiel durch Weinen – und oftmals frommen Trost oder andäch-

tige Erhebung jeweils der bitteren Welterfahrungen. Lesen läßt sich in diesem Sinne dem Anhören von Musik vergleichen, es weckt aber auch noch andere Empfindungen, die der Empörung zum Beispiel, des Sich-Ärgerns über die Bosheit der anderen, des schaurigen Erstarrens. Phantasie-Fluchten, nicht zuletzt die erotischen, und vikarische («vicarious»), sprich stellvertretende Entrüstung und Aufrüstung sind das Korrektiv zu den Gefängnissen der Alltagspflichten. Glücksträume sind die Gegengewichte zu den Zwängen des Wachseins. Populäres Lesen bedeutet Reisen zu den Anderswelten; sie kosten ein paar wenige kommunikative, körperliche und seelische Anstrengungen, befriedigen aber mehr als jeder touristische Ausflug nach Mallorca.

Doch möchte ich noch einmal betonen, daß ich insbesondere das Lesen von Informationsmitteln aller Art insbesondere zum Zwecke der geistigen Förderung und der politischen Emanzipation in Richtung auf eine vielseitige Mündigkeit für unabdingbar und ungemein nützlich erachte. Dieser aufklärerische Stellenwert bleibt dem Lesen auch im Wechselspiel mit den anderen Medien erhalten. Lesen wird nicht sterben.

\* Auszüge aus einem Vortrag vom 3. November 1999. Der vollständige Text ist abgedruckt in: Zeitschrift für Volkskunde, 96 (2000), H. 1, S. 1–28.

- 1 Tabourot, Estienne: Les Bigarrures du Seigneur des Accords. (Premier livre). Fac-similé de l'édition de 1588. Notes et variantes par Francis Goyet. 1–2. Genève: Droz 1986, tome 1, fol. 196 v°: «ce suvant verset Decroissant est admirable, combien qu'il soit vulgaire».
- 2 Schenda, R.: Von Mund zu Ohr. Bausteine zu einer Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa. Göttingen 1993. (Sammlung Vandenhoeck).
- 3 Gemeint ist zunächst die Bekreuzigungsformel <Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes, Amen>. Santacroce heißen dann auch frühe ABC-Blätter und -Büchlein, die mit dieser Formel beginnen.
- 4 Basile Giambattista: Das Märchen von den Märchen (II Pentamerone, 1634/36). Herausgegeben von R. Schenda. München: C. H. Beck 2000.
- 5 Gotthelf, Jeremias [Albert Bitzius]: Der Bauern-Spiegel oder Lebensgeschichte des Jeremias Gotthelf. Von ihm selbst beschrieben. In: Sämtliche Werke in 24 Bänden. Erster Band bearbeitet von Ernst Müller. Erlenbach-Zürich: E. Rentsch 1921, 78.
- 6 Fontane, Th.: Meine Kinderjahre. Ed. Jutta Neuendorff-Fürstenau. München 31976. (dtv, 6004), 24.
- 7 Eine Vielzahl von Beispielen enthält: Schenda, R.: Vorlesen und Erzählen: Kinder als Lehrer der Erwachsenen. In: Weilenmann, Claudia, ed.: Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung. Zürich: Schweizerisches Jugendbuch-Institut 1993, 121–142.
- 8 Klöden; Karl Friedrich von: Jugenderinnerungen. Hg. Max Jähns. Leipzig: F. W. Grunow 1874, 135.

- 9 So schreibt selbst Georg Christoph Lichtenberg in seinen Sudelbüchern: «Es wird gewiß von unsrer Jugend jetzt viel zu viel gelesen, und man sollte gegen das Lesen schreiben, wie gegen Selbstbefleckung, nämlich gegen eine gewisse Art von Lektüre. Es ist angenehm, aber so schädlich als immer das Brantweintrinken.» Lichtenberg, G. C.: Schriften und Briefe. Ed. W. Promies. Band 1: Sudelbücher. 2. Aufl. München 1973, 814 f.
- 10 Moritz, Karl Philipp: Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. In: Moritz, K. Ph.: Werke in zwei Bänden. Zweiter Band. Berlin/Weimar: Aufbau Verlag 1973, 33 f.
- 11 Klöden, K. F. von: Jugenderinnerungen. Nach der ersten von Max Jähns besorgten Ausgabe neu bearbeitet von Karl Koetschau. Leipzig: Insel-Verlag 1911, 18.
- 12 Pestalozzi, Johann Heinrich. Werke, Band 1: Lienhard und Gertrud. (Hg. Gertrude Cepl-Kaufmann und Manfred Windfuhr). München: Winkler Verlag 1977, 437–439.
- 13 Carles, Emilie: Une soupe aux herbes sauvages. Propos recueillis par Robert Destanque. Paris: J. C. Simoën 1977. (Le Livre de Poche, 5226), 57 f.
- 14 Almodóvar Caballero, Pedro: Le dernier rêve de ma mère. In: Le Monde, 17 septembre 1999, p. (1 und) 19.
- 15 Barthes, R.: Écrire la lecture. In: Le Bruissement, 1984, 35f.

Matthias Bickenbach

## Lesen historisch

Forschungen und Fallstudien zur Geschichte des Lesens haben Konjunktur. Seit der empirischen Leseforschung der siebziger Jahre (A. Martino, R. Engelsing, P. Raabe) haben sozial- und mentalitätsgeschichtliche Arbeiten zur Geschichte des Buches und zu lokalen Lektürepraktiken das Terrain erobert und eine Fülle regionaler und historischer Varianz der Lektüreformen aufgezeigt (R. Darnton, R. Chartier, E. Schön).<sup>1</sup> Längst ist Lesen nicht mehr in seinem hermeneutischen Paradigma als «Verstehen fremder Rede» naturalisiert und öffnet sich kulturellen und sozialen «Gebrauchsweisen», die den Sinn des Gelesenen auf ganz unterschiedliche Weise formen. Was uns als selbstverständliche Kompetenz vorkommt, hat eine tiefgründige Historizität.

Die Fülle der zum Teil brillanten Einzelstudien und der Einblick in historisch weit auseinander liegende Epochen lässt die Frage nach der Geschichtlichkeit des Lesens selbst aufkommen. Nach welchen Modellen denkt oder konzipiert man eine Geschichte, die die Varianz der intellektuellen Operation bündelt, ohne sie vorschnell als opake Einheit einer von Kultur und Sozialität unabhängigen Grösse auszugeben oder sie ganz in deren Entwicklung aufgehen zu lassen? Die interdisziplinären Forschungen zum Lesen haben gezeigt, dass mediale und soziale Bedingungen zentral an den Formen der Lektüre beteiligt sind. Lässt sich so eine Art Me-

diengeschichte des Lesens konzipieren, die das laute Lesen oralen Kulturen, das stille Lesen dem Buchdruck zuschreibt, so zeigen die Fallstudien jedoch auch, dass eine solche Rückrechnung des Lesens auf geistesgeschichtliche oder mediale Epochen das Lesen selbst nur bedingt erreicht.

Das allgemeinste Modell der Geschichte des Lesens setzt eine Entwicklung voraus. Mehr oder minder implizit beziehen sich nahezu alle Forschungen und Fallstudien auf dieses entwicklungsgeschichtliche Modell, in dem das laute Lesen als ursprüngliche Form angenommen und in der Antike gefunden wird. Diese laute Lektüre – nicht gleichzusetzen mit Idealen wie dem «lebendigen Wort» – werde im Verlauf der allgemeinen Kulturgeschichte zu einem lautlosen, erst murmelnden, dann stillen Lesen der Texte. Doch eine genaue Beobachtung der Forschungen ergibt die laufende Verschiebung dieser entwicklungsgeschichtlich gesetzten Epochenmarkierung. Das laute Lesen «verschwindet» sowohl in der Spätantike wie im Mittelalter, mit dem Buchdruck ebenso wie mit dem «Strukturwandel des literarischen Lebens» im 18. Jahrhundert. Offensichtlich ist das laute Lesen resistent, es lässt sich nicht verabschieden. Das entwicklungsgeschichtliche Modell erweist sich für eine Geschichte des Lesens als zu starr.

Mitte der 80er-Jahre hat das Themenheft «Lesen-Historisch» der Zeitschrift LiLi darauf aufmerksam gemacht, dass das Thema des Historischen eine andere Perspektive einnehmen kann: Eine «innere» Geschichte des Lesens, die von «äusseren» Bedingungen absieht, sei es der Buchmarkt, sei es der Rahmen der Sozialgeschichte, und die Frage noch einmal offensiv stellt: «Lesen historisch?»<sup>2</sup> Im Kontext des «linguistic turn» wie dekonstruktiver Arbeiten erhält sie zusätzliches Gewicht, hatte doch die Dekonstruktion Lektüre als Konzeptbegriff besetzt und an a-historisch sprachimmanenten Tropen der Rhetorik orientiert. Demzufolge wäre nicht das Lesen selbst historisch, sondern seine je aktuellen Formen, die als Varianten eines unausweichlichen Zeichenproblems angesehen werden.

Diese Ausgangslage nutzt der Neuanfang einer «inneren» Geschichte des Lesens, indem er darauf hinweist, dass Lektüre in sich selbst stets schon ein Bündel mehrerer Operationen vereint.<sup>3</sup> Indem Lesen als Relation von sechs lektüretechnischen Parametern definiert wird (laut/still, schnell/langsam, Auswahl/Wiederholung), wird nichts weniger als die Geschichte des Lesens neu lesbar. Nicht an sozialen Gefügen, sondern in historischen Texten

selbst, in bekannten und unbekanntem Lektüeranweisungen, werden die Differenzierungen beobachtbar. Der Ansatz eignet sich zu Differenzierungen innerhalb des Lesens, die zeigen, dass etwa lautes Lesen für ganz unterschiedliche kulturelle Funktionen eintreten kann. Entscheidend ist die Zuordnung innerhalb der Lektüertechniken, die Privilegierung der einen vor den anderen, die durch Ideale, aber auch durch «neue» Medien motiviert werden. Vor allem aber lässt sich zeigen, dass die Relation von schnellem (cursorischem) und langsamem (statarischem) Lesen einen zentralen Parameter bildet. Setzte die Philologie seit der Renaissance auf die Kraft der langsamen Lektüre «cum cura», so entwickelte Johann Matthias Gesner 1735 ein didaktisches Lektüremodell, das cursorische und statarische Lektüre konstitutiv koppelt. Dieses Modell konnte sich im 18. Jahrhundert bis in die Schulprogramme hinein durchsetzen. Es bildet nichts weniger als eine lektüertechnische Form des hermeneutischen Zirkels, wie die Aufnahme bei Fichte und Schleiermacher zeigt. Doch die Philologie des 19. Jahrhunderts setzt wieder ausschließlich auf das langsame, als «genaues» Lesen begriffene Vorgehen. Erst 1988 wurde Gesners Modell wiederentdeckt.<sup>4</sup>

- 1 Alberto Manguel: Eine Geschichte des Lesens. Berlin 1998; Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen hrsg. v. Bodo Franzmann u.a.. München 1999; Roger Chartier, Guglielmo Cavallo (Hrsg.): Die Welt des Lesens: Von der Schriftrolle zum Computerbildschirm. Frankfurt a. M. u.a. 1999. Vgl. auch Erich Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlung des Lesers. Stuttgart 1987.
- 2 Vgl. Brigitte Schlieben-Lange (Hrsg.): Lesen – Historisch. LiLi 15, H. 57/58 (1985).
- 3 Matthias Bickenbach: Von den Möglichkeiten einer «inneren» Geschichte des Lesens. Communicatio Bd. 20. Tübingen 1999.
- 4 Detlev Kopp, Nikolaus Wegmann: Das Lesetempo als Bildungsfaktor? Ein Kapitel aus der Geschichte des Topos «Lesen bildet», Der Deutschunterricht IV (1988): 45–58.

Adresse: Dr. Matthias Bickenbach, Kulturwissenschaftliches Forschungskolleg, «Medien und kulturelle Kommunikation», SFB/FK 427 - Universität zu Köln, Bernhard-Feilchenfeld-Str. 11, D-50969 Köln; E-Mail: m.bickenbach@uni-koeln.de  
www: <http://www.uni-koeln.de/inter-fak/fk-427>



# Animation

*Alfred Béguin et Eric Morier*  
**Le défi lecture**

## **Le cadre**

Deux enseignants de La Chaux-de-Fonds ont organisé un défi lecture avec leur classe. Ces classes sont composées d'élèves de huitième année considérés pour certains comme des adolescents en difficulté scolaire.

Les trois-quarts de ces élèves ne lisent pas, ordinairement, deux livres en six mois.

Le défi consiste pour une classe à répondre aux questions posées par l'autre classe et portant sur la totalité des livres.

Le déroulement de ce défi s'est effectué en plusieurs temps.

## **Premier temps: Le choix des livres.**

Un des enseignants se documente et avec l'aide d'une librairie et des bibliothécaires de la Bibliothèque des Jeunes arrête un choix de trente-cinq ouvrages différents. Les genres vont du roman au documentaire en passant par le théâtre et les ouvrages illustrés.

Chaque classe dispose simul-

tanément des trente-cinq livres.

Deuxième temps: Lecture des livres.

Durant les vacances d'été, les deux enseignants lisent les ouvrages choisis; la totalité pour l'un, une partie pour l'autre.

Troisième temps: Présentation des ouvrages.

Les enseignants font une animation afin de présenter les ouvrages.



Cette animation est très importante pour la réussite de l'expérience. Dans la classe où l'enseignant a lu tous les livres, il s'en est lu deux fois plus.

## **Quatrième temps: Lecture des ouvrages par les élèves.**

Les élèves choisissent librement des livres, les lisent à la maison ou parfois en classe.

Durant le premier mois, 1 heure en classe a été libérée à

cet effet.

Ce quatrième temps va du mois de septembre au début décembre. C'est une période très intéressante car les lecteurs communiquent entre eux et s'incitent à lire ou ne pas lire certains ouvrages.

### **Cinquième temps: Rédaction de questions.**

Un travail au niveau du français écrit est effectué dans les classes. Il s'agit de travailler la compétence des élèves à rédiger des questions. Un module d'apprentissage est mis en route. C'est le seul moment où il y a une évaluation sommative.

A la fin de ce module, les élèves se mettent à rédiger des questions pour l'autre classe, tout en continuant de lire d'autres livres du défi. Certains relisent même des livres pour poser leurs questions.

On voit apparaître ici une nouvelle forme de lecture. D'abord les élèves ont lu, nous dirons, pour le plaisir. Maintenant, ils lisent pour rechercher des informations. Ils travaillent là une autre stratégie de lecture.

Ce travail de rédaction se fait soit individuellement, soit en groupe, afin d'augmenter la variété des questions. En plus des questions «ordinaires», des rébus, des dessins, des messages codés ou des mots cachés sont imaginés. Les questions ordinaires sont transmises à l'autre classe en utilisant l'informatique.

### **Sixième temps: Répondre aux questions.**

Les élèves attendent avec impatience les énigmes de l'autre classe. Quand ils les ont reçues, les classes se transforment en ruches. C'est comme à la bourse. Les élèves, soit individuellement, soit en groupe, répondent aux

énigmes de façon autonome. Quand une difficulté surgit, les élèves se consultent. Il y a un véritable travail de collaboration.

Certains élèves se proposent de reprendre les questions qui n'ont pas trouvé de réponse et poursuivent les recherches à la maison.

Ici apparaît un troisième type de lecture, la lecture sélective.

Pendant ce temps, la lecture de romans se poursuit, ainsi que la rédaction de questions.

### **Septième temps: La correction des questions.**

Les élèves corrigent et les enseignants valident les réponses. Pour certaines réponses douteuses, les enseignants renvoient les élèves aux livres, avec comme tâche de retrouver le passage exact où se trouve l'information.

### **Huitième temps: Rencontre des deux classes.**

La rencontre s'effectue à la Bibliothèque des Jeunes en présence de deux bibliothécaires et de la libraire.

Les résultats sont proclamés. Les enseignants expriment aux élèves leur satisfaction, et se plaisent à relever l'attitude positive que ceux-ci ont eue durant tout le défi.

Durant le bilan, un certain nombre de considérations sont exprimées. Les intervenants posent des questions aux participants. Cela se termine par un petit goûter fort sympathique.

### **Bilan:**

- En six mois, plus de 260 livres ont été lus dans les deux classes.
- Les élèves ont lu entre 2 et 23 livres chacun.
- Plus de 400 questions ont été rédigées.

- Plus de 80% de réponses exactes (87% dans une classe, 84% dans l'autre)
- Les élèves ont eu du plaisir.
- Ils ont lu !
- Ils ont abordé différents aspects de la lecture.
- Le rythme lire – rédiger – répondre – vérifier les a poussé à se replonger plusieurs fois dans les livres.
- Ils ont parlé des livres entre eux.
- La variété des questions a été un enrichissement en expression écrite.
- Ils ont développé:
  - leur autonomie
  - leur esprit de collaboration (entre élèves qui ont lu le même livre)
  - leur responsabilité face au groupe classe (qui prend ce livre peu ou pas encore lu ?)
- La collaboration au moment de la rédaction a été un ciment pour la classe.

### Conditions de réussite

- Posséder tous les livres en classe. Particulièrement avec des élèves P.
- Il est indispensable pour les enseignants d'avoir lu les livres pour bien en parler.

### Améliorations

- Une séance commune, au début, pour faire une animation autour des livres du défi, afin que chaque classe parte sur les mêmes bases.
- Enrichir le choix par de courts documents audio et vidéo.

Adresse de contact: Monsieur Alfred Béguin, instituteur, Ch. de la Mareille 8, CH-2300 La Chaux-de-Fonds. Tél. 0041 32 913 00 42

*Karin Ducret*

### **La Bibliothèque Interculturelle de la Croix-Rouge genevoise «LIVRES DU MONDE» et sa boutique de livres d'occasion**

C'est en 1993 que la Croix-Rouge genevoise crée la Bibliothèque Interculturelle, en se basant sur le mandat donné par ses Statuts et en faisant trois paris audacieux :

- soutenir les migrants non seulement par une assistance vitale (nourriture et logement) mais aussi leur offrir le réconfort de la lecture dans leur langue maternelle et favoriser ainsi, à plus long terme, leur intégration culturelle dans la société;
- faire découvrir aux Genevois et habitants de la région genevoise les richesses des autres cultures, leurs différences et leurs similitudes, et leur faire rencontrer des femmes, des hommes et des enfants d'autres ethnies grâce à différentes animations;
- contribuer à une compréhension et une acceptation mutuelle des différentes cultures cohabitant à Genève, faire naître le désir de mieux connaître l'autre, l'étranger, le réfugié, le Genevois.

#### **Fonds et activités**

La Bibliothèque interculturelle offre un lieu facile d'accès, chaleureux, ouvert à tou-te-s, où chacun est accueilli, écouté, conseillé par une bibliothécaire ainsi que par une équipe de bénévoles et d'employé-e-s multilingues.

- environ 13500 ouvrages dans plus de 140 langues différentes pour enfants et adultes
- une collection d'environ 300 bibles en 300 langues

- des dictionnaires, des encyclopédies, des atlas
- des méthodes de langues (livres et cassettes)
- des journaux et des revues en langues étrangères (à consulter sur place)
- de la musique du monde
- des animations interculturelles autour du livre, des contes, des ateliers de calligraphie.
- de moyens ludiques et attractifs pour attirer enfants et adultes de toutes les langues et toutes les cultures
- des cours de français pour débutants et avancés, en collaboration avec le Service Etrangers/Réfugiés de la Croix-Rouge genevoise
- un «prêt de rue», organisé un après-midi par semaine dans les foyers qui accueillent des requérants d'asile
- une boutique de livres d'occasion en français, en anglais, en allemand, en italien, en espagnol, en suédois, en danois, en russe, en tchèque, en polonais etc.
- la participation à certaines manifestations de la vie culturelle genevoise telles que le Salon du Livre, la Fureur de Lire et diverses fêtes de Quartier

«Livres du Monde» collabore en outre avec le Département de l'Instruction Publique:

- des «mallettes interculturelles», contenant environ 35 livres dans 8 à 10 langues différentes, sont proposées aux enseignants de l'école primaire;
- des contes présentés par des conteuses professionnelles dans les locaux de la bibliothèque permettent aux enseignants des classes primaires de proposer à leurs élèves des animations en dehors du cadre scolaire;

- les enseignants des classes d'accueil (élèves non francophones) organisent des visites de classes dans les locaux de «Livres du Monde» afin de faire découvrir à leurs élèves les possibilités de lecture dans leur langue maternelle.

#### **Association de soutien à la Bibliothèque Interculturelle**

En décembre 1994, une association sans but lucratif s'est créée avec pour objectif d'apporter un soutien à la Bibliothèque interculturelle tant financière que par l'apport d'idées. Toute personne physique et morale intéressée peut devenir membre.

Association de soutien à la Bibliothèque Interculturelle de la Croix-Rouge genevoise  
Cotisation annuelle pour les membres Frs 30.-/100.-  
N°compte 17-757543-5 (Mention : Bibl. Interculturelle, Ass. de soutien, cotisation 2000/don)

La bibliothèque est ouverte à tous et gratuite  
Heures d'ouverture : lundi-ven-dredi de 13h à 18h

Adresse de contact: Bibliothèque interculturelle de la Croix Rouge, 50, rue de Carouge, CH-1205 Genève  
tél./fax 0041 22 320 59 55. Internet : [www.croix-rouge-ge.ch](http://www.croix-rouge-ge.ch)

Jean Foucault

## Du côté des ateliers d'écriture avec les jeunes

Le Réseau national de développement des écrits littéraires de jeunes s'est constitué en France avec un quarteron de partenaires venus d'horizons divers – écrivains, éditeurs, animateurs de stages d'écriture, acteurs de l'éducation populaire, enseignants – qui, depuis quelques années, s'intéressent aux textes produits dans des ateliers d'écriture – souvent par des enfants ou des adolescents – et fréquemment publiés d'une façon artisanale.

On écrit partout: à l'école, chez soi, au centre de vacances et de loisirs, à la bibliothèque municipale, au comité d'entreprise, à la maison des jeunes et de la culture... Des centaines de petits livres à diffusion fort restreinte paraissent ainsi chaque année... et disparaissent presque aussitôt dans l'oubli collectif.

Et que dire de ce qui apparaît maintenant sur internet où l'on annonce la création quotidienne d'environ 40 000 sites dans le monde entier. Une grande partie de ces sites sont des sites «personnels» créés par ceux qui ont envie de communiquer.

D'autres textes sont écrits plus secrètement, témoignages, journaux intimes, et ne se dévoilent que lors de rencontres fortuites, ou parce qu'il existe des associations qui écoutent les gens écrire.

Ce phénomène contemporain de multiplication des écritures individuelles ou collectives, hors de la sphère éditoriale reconnue, nous pose bien des questions: Pourquoi écrire? Pour être lu? Et par qui? Selon quels modèles, quelles représentations? A-t-on quelque chose de nouveau à dire que la société ne dit pas? Et

pourquoi ce phénomène prend-il une telle ampleur? Existe-t-on mieux, ou plus, en écrivant?

À cette dernière question, nous aurions tendance à répondre positivement. L'écriture n'est-elle pas à la base de toute connaissance, de soi et du monde? N'est-elle pas un formidable outil pour la lecture et la communication? N'ouvre-t-elle pas en grand les portes de l'imaginaire?

En tout cas il est clair pour nous qu'il n'y a pas de pensée sans parole; il ne peut se constituer d'espace intérieur sans langage. C'est dans cette perspective que Rénadej encourage, aide ceux qui animent des groupes de jeunes pour construire leur écriture, et la diffuser. Ceux que nous appelons alors les «média-teurs d'écriture» doivent être soutenus dans leur démarche qui doit maîtriser à la fois les techniques de l'écriture littéraire, et celles de l'animation culturelle – même dans un cadre scolaire. Pour apprendre à vivre, non pour apprendre l'aléatoire métier d'écrivain. On peut faire des mathématiques sans se croire Einstein. On peut aimer écrire sans se proclamer écrivain. Mais avoir une initiation à l'écriture créative permet de mieux apprécier l'écriture, de devenir lecteur plus exigeant, plus attentif. En ce sens, l'écriture devient apprentissage de lecteur. On n'étonne personne à proposer aux enfants la pratique d'un instrument de musique ou une activité d'arts plastiques. Pourquoi serait-on gêné dès lors qu'il s'agit d'écriture?

Pour répondre à ces objectifs, Rénadej a développé depuis quelques années quelques «services», dont notamment:

- la revue Lignes d'écritures, trimestrielle. Elle constitue un moyen d'échanges, d'information, de réflexion et développe

de plus en plus d'informations internationales.

- une «bibliothèque des écrits de jeunes» pour que demeure la trace sociale de ces activités. Livres publiés (édités à compte d'école ou d'association) mais aussi expositions, vidéo... pourront ainsi être consultés, étudiés, confrontés à d'autres imaginaires.
- un colloque tous les deux ans (le 3ème s'est tenu à Saint-Brieuc, en mai 2000).
- prochainement un annuaire des ateliers et médiateurs d'écriture en France mais aussi dans les pays francophones. Pour cet annuaire nous participons à l'aventure d'une autre association qui publie la revue *Ecrire&Editer* et qui en est à l'origine.

Nous ne souhaitons pas nous enfermer sur un territoire, mais sommes à disposition pour échanger avec tous. C'est dire que nous sommes prêts à développer des relations avec les équipes qui, en Suisse, se reconnaissent dans cette démarche.

Pour prendre contact:

Jean Foucault, Secrétaire national  
Rénadej, 27 rue d'Antibes,  
80090 Amiens (France)  
tél./fax (international): + 03 22 46 68 04

*Peter Greiner*

**Basler Jugendbücherschiff**  
Leseförderung in Reinkultur  
oder Rheinkultur  
Das Basler Jugendbücherschiff  
ist 20 Jahre jung

### **Leseanlass in der Vorweihnachtszeit**

Wenn im November die Herbstmesse vorbei ist und die Tage im Freien ungemütlicher und die Nächte länger werden –

so richtig in der besten Zeit zum Lesen – legt an der Basler Schifflände das Jugendbücherschiff an. Kinder und Eltern schmökern in einer grossen Auswahl von Neuerscheinungen, und zahlreiche Bücherwünsche werden auf den aufliegenden Wunschzetteln vermerkt. Diese geraten vielleicht in die Hände der Grosseltern oder der Gotte oder des Göttis, die froh sind, an Weihnachten etwas Sinnvolles schenken zu können. Rückmeldungen aus dem Buchhandel belegen, dass zahlreiche Bücher mit Wunschzetteln des Bücherschiffs gekauft werden. Darüber, wie viele Bücher auch gelesen werden, gibt leider keine Statistik Auskunft.

### **Jugendbuch-Ausstellungen haben in Basel Tradition**

Jugendbuch-Ausstellungen haben in Basel eine lange Tradition. Seit 1935 fanden sie mit wenigen Ausnahmen – etwa während des Zweiten Weltkrieges – fast jährlich statt. Die Ausstellungsräume lagen immer zentral in der Nähe des Rheins und waren teilweise historische Orte wie der Münstersaal des Bischofshofs (bis 1976) oder der Kartäusersaal des Waisenhauses (bis 1980).

Veranstalter war von Anfang an die Basler Jugendschriftenkommission (JSK), eine Kommission des Erziehungsdepartementes, die sich aus Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen zusammensetzte und auch heute noch zusammensetzt.

Hauptziel war in den ersten Jahrzehnten die Förderung des nach den damaligen Moralvorstellungen «guten Buches» und der Kampf gegen «Schmutz und Schund in der Jugendliteratur». Heute geht es mehr darum, mit möglichst attraktiven Büchern vielfältigster Art Freude am Lesen

zu wecken und zu fördern, damit unsere Kinder und Jugendlichen auch im Zeitalter der grossen Medienflut und des Bildschirmes die Bücher nicht vergessen.

### **Vom Rheinufer aufs Schiff**

1981 schien es dann unmöglich zu sein, einen freien, genügend grossen und auch noch finanzierbaren Raum für die Jugendbuchausstellung zu finden. Was lag näher, als auf ein Schiff auf dem Rhein auszuweichen in einer Jahreszeit, in der die Flotte der Basler Personenschiffahrt durchaus Kapazitäten frei hatte.

Also hiess es von nun an: Vom Schiff aus hinausfahren in die weite Welt der Bücher mit all ihrer Phantasie und unbegrenzten Thematik. Das Schiff als symbolträchtiger Start ins Leseabenteuer kommt bei den Kindern sehr gut an; es hat schon an sich eine magnetische Wirkung und trägt dazu bei, dass das Bucherlebnis in sinnlicher Erinnerung bleibt. Die jüngeren Schiffsbesucher fragen allerdings immer wieder danach, warum dieses Schiff immer vor Anker bleibt und nie losfährt.

### **Die Bücherausstellung**

Das Bücherschiff präsentiert jährlich etwa 1'900 Kinder- und Jugendbücher, alles Neuerscheinungen der letzten Jahre. Die Bücher sind frontal – also mit dem Buchdeckel nach vorne – aufgestellt. Neben Belletristik für jedes Alter gibt es unter anderem auch Bilderbücher, Weihnachtsbücher, Drittweltbücher, Comics, Taschenbücher, fremdsprachige Bücher (in den in Basel am meisten gesprochenen Fremdsprachen) und natürlich zahlreiche Sachbücher aller Bereiche. Ein Sonderthema setzt jedes Jahr ei-

nen besonderen Akzent: 2000: Die Zeit, und sie läuft und läuft und läuft...

1999: Märchen und Fantasy

1998: Ritter und Burgen

1997: Theater und Zirkus etc.

Auf dem Unterdeck sind Bücher für die kleineren Passagiere (bis 10), auf dem Oberdeck für die älteren, so dass die vielen regelmässigen Besucherinnen und Besucher nach der Primarschule «aufsteigen» können.

### **Veranstaltungen zur Leseanimation**

Daneben finden auf dem Bücherschiff auch zahlreiche Rahmenveranstaltungen statt, alle im Umfeld Kinder- und Jugendbuch angesiedelt: Dichterlesungen, Märchenstunden (etwa mit Trudi Gerster), Büchertauschbörsen, Literaturwettbewerbe, Elternabende, Leseförderungsanlässe für Lehrerinnen, Lehrer und Eltern. Zudem findet in Zusammenhang mit dem Sonderthema immer ein Wettbewerb statt. An der Vernissage werden jeweils vor rund 100 Jugendbuch-Interessierten und Medienvertretern Fachreferate gehalten, etwa 2000 Helene Schär: Kinder- und Jugendbuchproduktion in der Schweiz

1999 Andrea Bertschi-Kaufmann über Phantastische Bücher

1998 Ursina Gloor mit einem Streifzug durch Kinderliteratur und Leseerlebnisse

1997 Dr. Peter Litwan über Theater zwischen Buchdeckeln etc.

### **Grosser Publikumserfolg**

Das Bücherschiff wird während seiner 14-tägigen Öffnungszeit jährlich von über 10'000 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen besucht, die aus der ganzen Region, auch aus dem Ausland kommen. Während der Unterrichtszeit muss eine

Kontingentierung vorgenommen werden, damit der Betrieb nicht überbordert (höchstens 70 Personen auf dem Oberdeck und 50 auf dem Unterdeck). Die meisten Kinder erleben das Bücherschiff zum ersten Mal mit ihrer Schulklasse, manche von ihnen kehren übers Wochenende mit ihren Eltern wieder zurück.

1999

Gesamtbesucherschiff: 10'360

Davon Kinder: 8'372

Schulklassen aus

Basel-Stadt 285

Schulklassen aus

der Region 127

### Und die Finanzierung?

Ohne Finanzen kein Bücherschiff. Woher kommen die Gelder? Rund die Hälfte der Kosten von total rund Fr. 100'000.– trägt der Kanton Basel-Stadt. Zudem beteiligen sich der Kanton und einzelne Gemeinden von Basel-Land an der Finanzierung. Aber auch die Privatwirtschaft – und nicht nur Sparten, die vom Buchkauf direkt profitieren – macht durch namhafte Beiträge die Realisierung des Bücherschiffs möglich. Dass das Bücherschiff in den vergangenen Jahren des Sparens bei Staat und Wirtschaft überleben konnte und im Jahre 2000 sein 20-jähriges Jubiläum feiern darf, ist alles andere als selbstverständlich. Es beweist, dass in der Region Basel die Einsicht besteht, wie wichtig Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen ist.

Peter Greiner, Präsident der Basler Jugendschriftenkommission

Adresse: Pädagogische Dokumentationsstelle, Binningerstr. 6, 4051 Basel.  
E-mail Peter.Greiner@bs.ch

*Thomas Hermann und  
Julia Frehner*

### Harry-Potter-Workshop mit Schulklassen: Ein Leseförderungsprojekt des Pestalozzianums

Im Rahmen der Schulklassenveranstaltungen, die zum Jubiläum «125 Jahre Pestalozzianum» durchgeführt wurden, fanden in der Kinder- und Jugendbibliothek des Pestalozzianums neun Workshops zu den Harry-Potter-Büchern statt. Den Viert- und Fünftklässlern wurden grössere Teile des ersten Romans «Harry Potter und der Stein der Weisen» erzählt und vorgelesen. Dazwischen genossen die Kinder eine Einführung ins Hellsehen, und zum Schluss erfanden sie anhand von einfachen Abbildungen eine eigene Geschichte, quasi eine Fortsetzung für einen künftigen Roman. Die in den Workshops gemachten Erfahrungen erlauben Rückschlüsse auf die Faszination der Rekord brechenden Romane der britischen Autorin Joanne K. Rowling und zeigen, wie mittels Kinderliteratur kreatives Potenzial freigesetzt werden kann.

*«Liebe Frau Frehner!  
Im Pestalozzianum Bibliothek hat  
es mir sehr gefallen. Vor allem  
Harry Potters Geschichte. Die  
Frau die das Buch geschrieben  
hat hatte sicher sehr viel Mühe  
geben müssen.*

*Ihnen muss ich ein Kompliment  
machen, sie haben sehr gut ge-  
lesen und spannend erzählt.*

*Die Tricks waren auch sehr gut.*

*Eine Frage habe ich auch gibt es  
eine Zauberschule?*

*Ich glaube ehner nicht das es ei-  
ne Zauberschule gibt.*

*[. . .] Ich muss auch einmal Harry  
Potters alle Bücher lesen.»*

Diese Zeilen schreibt Shkurte, die wie ihre Mitschüler/innen zum Dank für die vergnügliche Veranstaltung einen Brief nachreichte. Aus all diesen Briefen ist Begeisterung zu spüren; die meisten fanden die Geschichte am tollsten («Die Vorlesung aber war das Beste», – Darija), anderen gefielen die beiden gelernten Tricks oder das Geschickten Erfinden besonders gut («Am besten fand ich es mit diesen tricks. Und wo wir eine Geschichte selber erfinden mussten.» – Srecko).



*Beim Zuhören ganz Ohr sein.*

## Geschichten erleben

In ihrem Brief bringt Shkurte zum Ausdruck, dass sie die Künstlichkeit von Geschichten durchschaut. Romane und die darin vorkommenden Figuren und Schauplätze sind für sie nicht einfach da, sondern sie werden erfunden, niedergeschrieben und als gedruckte Bücher dem Publikum zugänglich gemacht. Mit ihrer Frage, ob es denn Zauberschulen gebe und mit der gleich anschließenden Relativierung, dass sie das eher nicht glaube, wägt sie ab – wie das viele Literaturkritiker auch immer wieder tun –, ob gewisse Aspekte einer Geschichte auf Tatsachen beruhen (also z.B. dokumentarisch oder autobiografisch motiviert sind) oder ob sie frei erfunden sind. Obwohl die Unterscheidung zwischen «wahr» und «erfunden» oder «möglich» und «unmöglich» bzw. «fantastisch» schon von kleineren Kindern gemacht wird und sowohl zur Konstruktion des eigenen Weltbildes als auch der literarischen Kompetenz wichtig ist, erinnert diese Frage auch an die ursprüngliche Faszination von Geschichten, die dadurch erzeugt wird, dass alles, was in einer Erzählung als möglich und plausibel erscheint, auch als real empfunden werden kann. Für Shkurte erscheint eine Zauberschule wie Hogwarts noch im äussersten Bereich des Möglichen, was zeigt, dass sie ihrem Alter und ihrer Entwicklungsstufe gemäss noch stärker von dieser unvermittelten, magischen Kraft der Geschichten ergriffen ist als ältere Leser/innen. Eine ihrer Klassenkameradinnen meinte sogar – wohl wegen der beiden gelernten Hellsehertricks –, dass der besuchte Workshop selbst so eine Zauberschule gewesen sei; die Realität des Workshops war



*Beim Hellsehen dem anderen tief in die Augen sehen.*

für sie identisch mit der fiktionalen Wirklichkeit des Romans.

Dass sich selbst bei Erwachsenen nach der Lektüre der Harry-Potter-Bücher die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verwischen, oder zumindest die Sehnsucht nach dem Aufheben der Grenze geweckt wird, zeigen beispielsweise E-Mails, die an die Harry-Potter-Website des Carlsen Verlags, [www.harrypotter.de](http://www.harrypotter.de), gesandt werden, in denen Eltern scheinbar allen Ernstes fragen, wie man die eigenen Kinder für Hogwarts anmelden könne.

## Geschichten verstehen

Diese ungestüme Leselust im Zusammenhang mit den Potter-Büchern in einer Zeit, in der die Aufmerksamkeit der Kinder eher durch andere Medien gelenkt wird, hat ihren Grund vor allem in der Qualität der Geschichten. (Die Tatsache, dass Harry Potter auch zum Medienphänomen geworden ist, lässt wohl die Zahl der Leser/innen weiter in die Höhe schnellen, aber kein Kind würde freiwillig hunderte von Seiten lesen, wenn die Geschichten nicht gut erzählt wären.) Die

britische Autorin Joanne K. Rowling verfügt über ein erstklassiges Erzähltalent, eine überbordende Phantasie und die Gabe, ihre Geschichten so zu gestalten, dass sie damit Kinder und Erwachsene gleichermaßen anspricht.

Sieben Bände soll dereinst die Harry-Potter-Serie umfassen, denn sieben Jahre dauert die Ausbildung Harrys an der Hogwarts Schule für Hexerei und Zauberei – und jedes Schuljahr gibt genügend Stoff her für einen umfangreichen Roman. Wir lernen Harry im Alter von elf Jahren kennen, kurz vor seinem Eintritt in Hogwarts. Seine Kindheit, die er als Waisenknabe bei Onkel, Tante und Cousin verbrachte, war ein Alptraum. In den Augen seiner satirisch überzeichneten Verwandten, die sich vor allem mit dem Adjektiv «normal» definieren, ist Harry, der Sohn einer Hexe und eines Zauberers, ein Monster. Mit allen Mitteln versuchen sie, seine magischen Kräfte zu unterdrücken. Von seiner Abreise nach Hogwarts können sie ihn aber nicht abhalten, und so verlässt Harry zum ersten Mal die Welt der

Muggel (= Menschen ohne magische Fähigkeiten) und tritt ein in eine geheimnisvolle Welt, die trotz allem Fremden voller Parallelen zur «richtigen» Welt ist, angefangen bei den verschiedenen Lehrertypen oder den kindlichen Vorlieben (z.B. für Süßigkeiten) und ihren Abneigungen (z.B. gegen zu strenge Hausregeln).

In der Welt der Zauberer ist Harry von Anfang an ein Star, da er als Baby den Fluch des grössten schwarzen Magiers überlebt hat. Der Fluch prallte an seiner Stirne ab und traf den Zauberer selbst, wodurch dieser derart geschwächt wurde, dass er fortan in der Welt der Hexen und Zauberer keine Gefahr mehr darstellte. Diese Tatsachen werden Harry erst in Hogwarts allmählich beigebracht – dort holt ihn auch schon bald die dunkle Vergangenheit ein, indem sich nämlich der schwarze Lord zurückmeldet. Er kann seine Macht erst zurückerobern, wenn er Harry besiegt hat. Als Verkörperung des Bösen findet er immer irgendwelche Gehilfen, die bereit sind, ihm den Weg zur Macht zu ebneten.

Die Auseinandersetzung mit dem Bösen als Grundkonflikt bildet in jedem der bisher erschienenen Romane die Rahmenhandlung und einen speziellen Erzählstrang. Daneben aber bietet das Internats- und Schulleben in Hogwarts genügend Gelegenheiten für spannende und lustige Episoden, in denen Harry mit seinen engsten Freunden, Ron Weasley und Hermine Granger, immer wieder auf die Probe gestellt wird.

So einfach das Grundmuster sein mag, so vielschichtig und komplex sind die Handlungen und Figuren angelegt. Die Entwicklung, die Harry in den ersten drei Jahren durchmacht, ist an sich schon bemerkenswert. So



*Beim Geschichten Erfinden schnell denken und die drei Bilder in einen Handlungszusammenhang bringen.*

lernt er bereits im zweiten Jahr, als er dem Geheimnis der «Kammer des Schreckens» auf der Spur ist, dass er selbst über dunkle Seiten (d.h. Fähigkeiten zur schwarzen Magie) verfügt – eine Tatsache, die ihn für eine Weile zum Verstossenen an der Schule macht. Nach der zunächst schmerzlichen Einsicht erfährt er aber, dass es nicht so sehr auf die Fähigkeiten ankommt, die man hat, sondern vielmehr darauf, wozu man sie einsetzt.

Wenn schon im zweiten Jahr die Grenzen zwischen Gut und Böse durchlässiger werden, so trifft dies für den dritten Band in erhöhtem Masse zu. Der aus Askaban ausgebrochene Schwerverbrecher, der Harry von Anfang an auf den Fersen ist, entpuppt sich am Ende als Freund, während andere Figuren arg ins Zwielficht geraten. Gut und Böse sind keine Werte, die allen Personen eindeutig zugewiesen werden können.

### **Geschichten erfinden**

Wie an den Harry-Potter-Workshops wiederholt festge-

stellt wurde, können sich die jugendlichen Leseratten die einzelnen Episoden und Zusammenhänge mühelos bis ins Detail merken – viele von ihnen konnten bereits einen oder mehrere Romane und taten sich während der Workshops als kleine Expert/innen hervor.

Interessant war dann zu sehen, wie sie die eher ungewohnte Aufgabe lösten, selber eine Geschichte zu erfinden, ausgehend von einfachen Bildmotiven. So wurden z.B. zu den drei Motiven «Alter Zauberer» – «Pilz» – «Schrank» spontan folgende Geschichten erzählt:

**Version 1:** «Ein Zauberer verwandelte einen Schrank in einen Riesenpilz. Dann ging er in diesen Riesenpilz hinein und auf der anderen Seite wieder hinaus und wanderte davon.»

**Version 2:** «Das ist der Schrank, in dem Harry Potter aufgewachsen ist, aber jetzt ist Harry schon alt und ein grosser Zauberer und züchtet in seinem eigenen Garten Pilze für seine Zaubertränke.»



**Version 3:** *«Es war einmal ein Haus in einer Stadt, an einer Ecke, darin stand ein uralter Schrank. In diesem Schrank wohnte ein alter Zauberer. Eines Tages verwandelte sich dieser Zauberer in einen Jungen und verliess den Schrank. Er wusste aber, dass er nie einen Pilz essen durfte. Wenn er einen Pilz essen würde, würde er wieder alt werden und müsste zurück in den Schrank. Eines Tages ging der Junge mit seiner Schulklasse Pilze sammeln in den Wald. Um zu testen, ob die Pilze gut waren, mussten die Kinder jeweils einen Pilz essen. Der Junge ass einen Pilz, wurde ganz alt und landete wieder im Schrank.»*

Während die erste Version eine Art Nonsense-Geschichte ist, in der ein Zauberer einen Gegenstand in einen anderen verwandelt und gleich noch ein weiteres Kunststück vorführt, indem er durch den Pilz hindurchgeht, nimmt die zweite Version einerseits Bezug auf die Potter-Romane (Harry lebte bei Onkel und Tante tatsächlich in einem Treppenschrank), andererseits fügt das Kind hier eine eigene Erzählebene ein mit Potter als altem Zauberer. Die Erzählerin der dritten Version skizziert in wenigen Sätzen eine eigene Geschichte mit recht komplexen Kausalitäten und verschiedenen Zeitebenen. Das Mädchen betonte noch, dass es sich dabei nur um das Gerüst handle; sie bräuchte einen ganzen Tag, um die ganze Geschichte zu erzählen.

Dass die meisten spontan produzierten Geschichten in ihrer Art der ersten Version gleichen, dürfte sowohl mit der Unge-wohntheit solcher Aufgabenstellungen zu tun haben wie auch mit dem Alter der Kinder. Immer-

hin wurde die Aufgabe mit viel Engagement gelöst.

In diesen 90-minütigen Schul- Klassenveranstaltungen wurde Literatur mit verschiedenen Sinnen und in wechselnden Rollen erlebt. Vorerst waren die Kinder vor allem als Zuhörer/innen gefordert. Beim Lernen und Verstehen der einfachen Zaubertricks war die kognitive Leistung der «Zauberlehrlinge» gefragt (die Klasse wurde halbiert und jede Hälfte lernte einen eigenen Trick). Beim Vorführen der Tricks in Zweiergruppen kamen die schauspielerischen Fähigkeiten zum Zug, während das anschließende Erklären des eigenen Tricks dem Kollegen/der Kollegin eine didaktische Leistung abverlangte. Das Generieren von eigenen Geschichten schliesslich stellte eine kreative Arbeit dar.

Die Motivation der Schüler/innen war enorm hoch, und der Wunsch sich weiter mit Harry Potter zu befassen wurde praktisch von allen explizit geäussert. Und das sind doch Chancen, die nicht nur bezüglich Harry Potter, sondern für die Beschäftigung mit stufengerechter Literatur wahrgenommen werden sollten.

Adresse:  
Dr. Thomas Hermann, Julia Frehner,  
Pestalozzianum, Beckenhofstr. 31–37,  
8035 Zürich; Tel. 01/360 48 00;  
E-Mail:  
thomas.hermann@pestalozzianum.ch  
bzw. julia.frehner@pestalozzianum.ch

### **Dominique Dorsaz-Dayère Littéra-découverte**

Fondée en 1992 à Saint-Maurice, l'association Littéra-découverte a pour but de développer le goût de la lecture et de l'écriture auprès des jeunes par le biais d'un Salon du Livre et d'un Concours Littéraire. La manifestation a lieu chaque 2 ans à Saint-Maurice. Elle s'est tenue, cette année, les 14–15–16 avril .

En privilégiant les enfants et les adolescents, Littéra-découverte touche aujourd'hui toute la Suisse romande, notamment avec le Concours de Contes écrits par des enfants. Cette année, plus de 600 enfants ont participé à ce concours.

Je suis membre de cette association et plus particulièrement chargée, en tant que libraire, de l'organisation du Salon du Livre de Jeunesse. A chaque fois, je souhaite qu'il soit un lieu de découvertes et de rencontres. Ce salon est entièrement créé en fonction de l'enfant: la hauteur du mobilier, la disposition par thèmes, l'espace pour lire, tous ces détails sont repensés à chaque fois en fonction du thème choisi et de notre principal souci: rendre le livre accessible à tous et faire découvrir la lecture comme un plaisir.

Dès le 2e salon nous avons, par exemple, supprimé les tables pour que les livres soient vraiment à la portée de l'enfant. Quand nous avons pris cette décision, j'avais quelque appréhension. Je craignais plus la réaction des adultes que celle des enfants. Dans notre salon, il faut se mettre à quatre pattes, s'asseoir par terre, se mettre à la hauteur de l'enfant. Cela demande une certaine souplesse.

Notre démarche est complémentaire à tout ce qui se fait

dans les autres lieux publics: bibliothèques, librairies, crèches, etc. Nous ne voulions pas d'un supermarché du livre de jeunesse ni d'un musée. Trop souvent, les livres sont mis sous clés, sous vitrines alors qu'ils sont faits pour être touchés, lus, feuilletés. La plupart des éditeurs de jeunesse sont représentés. Le lecteur peut retrouver les éditions Gallimard, Seuil, L'École des Loisirs et tout l'éventail des parutions en littérature de jeunesse.

Chaque édition du Salon du Livre de Jeunesse est imprégnée d'une atmosphère particulière. Certains de mes collègues se souviennent avec humour du 2e Salon dont l'idée centrale était le Cirque. Nous avons imaginé un décor de cirque dans la paille.... Le pari fut tenu! Le décor était magnifique, la paille odorante.... En quelques heures, les 17 classes qui ont inauguré ce salon se sont instantanément transformées en écoles de clowns, acrobates et autres guignols incontrôlables.

J'avoue avoir eu peur cette année-là. Et j'ai eu quelques doutes sur notre idée d'un salon original où les enfants peuvent flâner, lire, toucher les livres. J'étais déconcertée. Finalement, fort heureusement, tout s'est très bien passé.

Mais cela m'a rendue plus attentive au choix du thème qui peut devenir à ce point évocateur qu'il crée un charme, un sortilège agissant sur tous les visiteurs... sur tous les lecteurs. L'effet est le même quand vous vous plongez dans un livre, un bon livre. Très vite vous entrez dans son atmosphère, vous voyagez hors du temps, vous devenez le héros, vous êtes réellement poursuivie par des brigands ou réellement prisonnière de la méchante sorcière... J'essaie de

construire chaque salon comme un bon scénario.

J'ai appris à lire avant d'aller à l'école, sur les genoux de ma mère, avec une méthode magique qui s'appelait Le Syllabaire. Le mot lui-même m'intriguait. C'était chaque fois une fête le soir, après le souper, quand la vaisselle était rangée, je m'asseyais sur ses genoux et je lisais avec elle, lentement au début, en butant sur chaque syllabe puis, petit à petit, de plus en plus aisément. Sous la lampe de la cuisine, assise à la table des repas familiaux, la lecture entraînait en moi comme un dessert.

Une fois franchie l'étape de l'apprentissage de la lecture, les enfants sont privés de l'histoire racontée comme un doux rituel avant de s'endormir. Souvent ils se découragent. Ils se sentent isolés. Il leur faut du temps pour apprivoiser cette nouvelle indépendance.

L'édition de livres pour la Jeunesse a explosé ces vingt dernières années. La production ne cesse d'augmenter, elle est devenue une jungle qu'il faut défricher pour trouver les trésors, les chefs-d'oeuvre. Plutôt que de jouer les censeurs, les mauvais éducateurs ou les critiques sévères, je préfère encourager les jeunes lecteurs à trouver leur propre trésor. Nous avons la chance de vivre cette période où les enfants ont un choix immense devant eux. Contrairement aux adultes, l'immensité du choix ne les décourage pas. Ils adorent fouiller, se plonger... Cela demande du temps de choisir un livre. Souvent ils sont trop bousculés, ils doivent choisir vite un livre, n'importe lequel, parce que le maître a dit qu'ils devaient lire. Alors, vite entre les courses, le dentiste et le petit frère qui hurle. Vite, vite! Tout le monde s'énerve et l'en-

fant découragé trouve ça nul.

Lâchons nos réflexes d'adultes qui veulent tout maîtriser et laissons-les lire! Laissons-les choisir!

N'oublions jamais, nous les adultes, que notre lecture est différente, que nous n'entrons pas dans le même monde, qu'il y a des livres qui passionnent nos enfants, que nous ne lirons jamais. Qu'importe? Laissons-les lire!

Ils lisent des livres qui nous choquent, qui nous dérangent? Parlons-en avec eux.... Non pas comme un critique acerbe mais comme un parent qui essaye de comprendre ce qui passionne son enfant; parlons de ce qui nous choque et laissons l'enfant faire son chemin de lecture comme nous avons fait le nôtre. Faisons-leur confiance!

Intervenir systématiquement pour être certains de les former à notre goût, c'est le plus sûr moyen de leur couper toute envie de découverte.

Parfois je rêve de chambres d'enfants sur lesquelles on inscrirait: Chut, je lis! La lecture est un plaisir solitaire. La lecture est un acte individuel, intime. Respectons-le. Fermons la porte!

Littéra-découverte c'est aussi l'encouragement à l'écriture. A travers un Concours de Contes écrits par des enfants de 7 à 14 ans, nous voulons inviter l'enfant à développer son imaginaire. Le concours est ouvert à tous, en classe, en groupe ou en solitaire. Pour chaque concours, un thème est déterminé en lien avec le Conte. Un jury est chargé de lire les quelque 400 contes reçus chaque année et de sélectionner les meilleurs. Les contes ainsi retenus seront édités dans un vrai livre. Le jury est composé d'amoureux du livre, de bibliothécaires, de conteurs etc. Parmi les

critères établis, deux nous tiennent particulièrement à coeur: l'imagination et la structure du Conte.

Le succès grandissant rencontré par Littéra-découverte lui a permis d'éditer quatre livres écrits par les lauréats de ce concours: Les Contes Fantastiques en 1994, Les Contes Animaliers en 1996, les Contes de La Forêt Enchantée en 1998 et Les Contes de la Pleine Lune en avril 2000. Le livre ainsi créé est mis en vente lors de la manifestation bisannuelle de St-Maurice. Sa sortie de presse coïncide avec le Salon du Livre de jeunesse et la Remise des Prix. Avec ce concours, nous nous appliquons à réaliser le rêve de nombreux enfants: éditer leurs chefs-d'oeuvre en constituant une collection originale, stimulant à la fois la création littéraire et sa lecture.

Il serait intéressant d'analyser l'évolution de l'écriture des enfants à travers ces concours. En 1994, avec Les Contes Fantastiques, la participation était de qualité, il y avait beaucoup d'originalité, beaucoup d'imagination, des contes bien construits, c'était notre première cuvée et certainement la meilleure. Au fil des années, on remarque une étrange évolution jusqu'à cette dernière édition où la participation battait tous les records (600 contes) mais où l'imagination était quasiment absente. Plusieurs plagats furent heureusement repérés à temps, très peu de textes respectaient la structure du conte, même parmi ceux qui avaient été travaillés en classe, et une très nette influence des jeux vidéos était repérable. Cela nous pose beaucoup de questions: Est-ce le choix du thème? Les enfants ont-ils moins d'imagination qu'il y a 6 ans? Avons-nous épuisé tout l'intérêt

autour du conte? Nous n'avons pas fini d'en débattre.

Il est cependant important, pour nous, de continuer à stimuler l'écriture et nous avons choisi le conte car c'est la forme littéraire qui fait le plus appel à l'imaginaire tout en ayant une structure très précise. Nous allons persévérer dans cette voie. Le prochain Concours de Conte démarre au printemps 2001 et le prochain Salon du Livre de Jeunesse aura lieu au printemps 2002 à St-Maurice.

Littéra-Découverte, Madame Dominique Dorsaz-Dayère, C.P., 1880 St-Maurice

*Heinz Moser*

### **Lernen im Internet: Der Homepage-Wettbewerb des Pestalozzianums**

Das Surfen im Internet erscheint oft als flüchtige Angelegenheit. Man lässt sich durch interessante Links von einem zum anderen Webangebot treiben. Gezieltes Arbeiten mit dem Internet ist dagegen schwierig. Die Überfülle der angebotenen Informationen und die chaotischen Strukturen des weltweiten Wissensspeichers machen es schwierig, das World Wide Web für schulische Zwecke zu nutzen. Auf der anderen Seite könnte das Lernen mit dem Internet auch Vorteile haben:

- Die Schule kann sich damit gegen aussen öffnen; der im Internet vermittelte Lernstoff stammt aus dem alltäglichen Leben und ist nicht bereits durch die Schule «didaktisiert».
- Das Lernen erhält eine neue authentische Qualität – etwa wenn man übers Internet direkt mit Experten und Exper-

tinnen in Kontakt treten kann.

- Eine zentrale Aufgabe der Bildung wird es in Zukunft sein, Wissen selbständig zu erarbeiten und früher die eigenen Zwecke fruchtbar zu machen. Nirgends lässt sich dies so gut lernen wie an der Informationsfülle des Internets.

### **Der Homepage-Wettbewerb des Pestalozzianums**

Um zu belegen, wie sinnvoll in den Schulen mit dem Internet gearbeitet werden kann, schrieb das Pestalozzianums zusammen mit Radio DRS 1999 einen Homepage-Wettbewerb für Schulklassen aus. Schülerinnen und Schüler sollten ermuntert werden, Wissenswelten zu erarbeiten und diese auf dem Internet zu publizieren. Eingegangen sind 13 Arbeiten, welche zeigen, auf wie vielfältige Art und Weise mit dem Internet gearbeitet werden kann.

Die mit dem ersten Preis ausgezeichneten ABC-Schützen des *Schulhauses Gabler in Zürich* präsentieren frisch von der Leber weg, was sie im Schulalltag bewegt. So stellt sich Mirjam vor: MEINE LIBLIS FARBE IST ROT UND HELORANSHC. ICH HABE EINE FRÜNDIN SI HEIST ANA MARIA. ICH HABE EINEN BRUDER ER HEIST DAVID UND ICH HABE IN SERGERNE.

Farbig und bunt geht es weiter – etwa wenn die Schüler/innen über die Exkursion in eine Waldschule berichten: *Wir Haben Auch Eine Lehrerin Gehabt: Frau Kellenberger. Sie Hat Uns Im Verschneiten Wald Tier Spuren Gezeigt. Wir Durften Auch Noch Mit Dem Bop Schliteln. Es War wirklich Sehr Sehr Sehr Schön.* Die Lust am Ausdruck steht über der korrekten Form. Doch gerade die Spontaneität ist

es, was diese Arbeit für das bewertende Publikum so anziehend machte.

Ganz anders die zweiten Hauptsieger, eine Klasse der *Minerva Schulen in Basel*: Eine dritte Schulklasse entwickelte einen Fotoroman, bei dem man sich auf unterschiedliche Weise durch die Geschichte bewegen kann, die einmal als Liebesgeschichte und das andere Mal als Krimi weitererzählt wird. Noch etwas schulnäher sind Arbeiten wie diejenige zum *Leben im alten Rom* oder eine Homepage zu den *Wüsten der Erde*. An dieser kommt das Anliegen des Wettbewerbs besonders gut zum Ausdruck, wenn es zu Beginn heisst: *Auf dieser Homepage wirst du ALLES über die Wüsten der Erde erfahren. Du kannst dich durch die ganze Wüste klicken und erfährst, wie das Klima, die Vegetation und Tierwelt, sowie weitere spannende Themen die Wüste beherrschen.*

### Das Konzept der WebQuests

Auch wenn das Ziel des Wettbewerbs erreicht wurde, weist die relativ geringe Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte darauf hin, wie schwierig es diesen oft noch fällt, das Internet nicht nur als Suchmaschine zu nutzen. Es fehlen noch didaktische Konzepte, welche die Auseinandersetzung mit diesem Medium erleichtern. Diese Lücke soll das Begleitbuch zum Wettbewerb schliessen: *Abenteuer Internet – Lernen mit WebQuests* zeigt anhand von didaktischen Überlegungen und praktischen Beispielen, wie man in der Schule «Wissenswelten» entwickeln kann.

Dabei bezieht es sich auf das didaktische Konzept der WebQuests, das ursprünglich in den

USA entwickelt worden war. Es geht davon aus, dass Schüler und Schülerinnen einen klaren Rahmen brauchen, um sich in den Weiten des Netzes nicht zu verlieren. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte interessante Links auf dem Internet vor-recherchieren und die Schüler und Schülerinnen nicht einfach ziellos suchen lassen. Mit einem solchen didaktischen Kompass im Rücken ist zu hoffen, dass bei der zweiten Auflage des Wettbewerbs, die im Herbst dieses Jahres ausgeschrieben wird, noch mehr Lehrer und Lehrerinnen den Mut finden werden, sich auf das Abenteuer Internet einzulassen.

#### Die Preisträger im Home-page-Wettbewerb

##### Publikumspreis:

Unsere Lern- und Erlebniswelt (Schulhaus Gabler, Zürich)

##### Jurypreis:

The Web Side Stories (Sekundarschule Minerva Basel)

##### Weitere Preise:

Schulhaus Eidberg-Site (Schule Eidberg b. Winterthur)

Die Wüsten der Erde (Bezirksschule Aarau)

Camera Obscura (Primarschule Zumikon)

Die antike Stadt Rom (Schulhaus Sonnenberg, Thalwil)

##### Literatur:

Moser, Heinz. *Abenteuer Internet – Lernen mit WebQuests*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2000  
Website: [www.web-quest.ch](http://www.web-quest.ch)

Adresse: Prof. Heinz Moser, Pestalozzianum, Beckenhofstr. 31–37, 8035 Zürich; Tel. 01/360 48 00;  
E-Mail: [heinz.moser@pestalozzianum.ch](mailto:heinz.moser@pestalozzianum.ch)

### Nicole Wasem

#### La Bataille des Livres

Cette année a eu lieu la troisième édition de la Bataille des Livres, cette formidable aventure qui a pour objectif de stimuler et développer le plaisir de lire chez les enfants de 8 à 12 ans.

Inspirée d'un projet canadien, cette expérience a débarqué à Genève durant l'année scolaire 1996–1997 et a été adaptée à la réalité scolaire et littéraire de notre région par une équipe d'enseignants genevois. Depuis, chaque année, de novembre à mai, les enfants lisent dix romans sélectionnés spécialement pour leur classe d'âge et participent à des animations diverses qui ont pour but de les encourager à lire.

L'édition 1999-2000 qui vient de s'achever a été particulièrement riche en événements. Elle a réuni environ 1600 élèves – soit 76 classes – représentant 16 écoles genevoises, 2 françaises et 1 québécoise.

Cette année, l'accent a porté sur l'ouverture à d'autres régions de la francophonie, ceci pour montrer d'autres facettes de la littérature francophone. Ainsi, en plus des romans d'auteurs français, suisses et québécois, des romans d'auteurs africains ont été inclus dans la sélection.

La Bataille des Livres a été lancée en octobre dernier par une activité d'écriture «Mon premier roman» sur internet. Les élèves ont dû imaginer une suite et une fin à un début de roman, tiré de leur sélection. Les différentes productions ont ensuite été soumises au vote des élèves pour ne conserver que celle qui a été plébiscitée. Finalement, la version inventée a été comparée avec celle de l'auteur(e).

De janvier à mai, plusieurs sondages ont été proposés aux

élèves par le biais d'internet sur divers thèmes ayant un lien avec la lecture. Des productions variées d'élèves ont été publiées par les classes sur internet. Des semaines à thème (par ex. l'illustration) ont été organisées dans l'école québécoise qui a également reçu la visite de Mmes Marjolaine Bouchard et Cécile Gagnon (auteures).

Parallèlement à ces animations proposées par le comité d'organisation de la Bataille des Livres, les enseignants ont organisé d'autres activités autour de la lecture, telles que des échanges de correspondance avec des auteurs ou entre classes participantes, la création de décors de livre en 3D, des sketches, un film, des débats, des tables rondes, etc.

Mais le clou de cette activité autour de la lecture reste sans aucun doute la Fête du Livre qui réunit chaque année tous les participants de la Bataille des Livres dans la deuxième quinzaine de mai. Au cours de cette journée, différentes activités et animations sont proposées aux élèves.

Ainsi, le 16 mai dernier, les élèves genevois et français se sont rendus à l'école de Trembley ou à l'école des Genêts où la fête était au rendez-vous. Au cours de cette journée riche en émotions, 16 auteurs enthousiastes ont animé une foule de rencontres passionnantes avec des élèves subjugués. Il s'agit de Muriel Diallo (Côte d'Ivoire), Nangala Camara (Côte d'Ivoire), Cécile Gagnon (Québec), Robert Soulières (Québec), Georges Ngali (Zaïre), Caya Makhele (France), Fatima Gallaire (Algérie), Jo Hoelstlandt (France), Thierry Lenain (France), Stéphane Daniel (France), Yaël Hassan (France), Jacques Vénuleth (France), Clair

Arthur (France), Sophie Chérier (France), Marie-Jeanne Barbier (France) et Jean-Claude Mourlevat (France). Certains de ces auteurs (Caya Makhele, Thierry Lenain, Muriel Diallo et Nangala Camara), déjà présents à Genève la veille, en ont profité pour animer des discussions avec les élèves dans d'autres écoles. Une véritable plate-forme de rencontres a été offerte aux auteurs et éditeurs des différents pays lors de cette fête. Les échanges entre les participants des différentes régions ont été mis en valeur.

Les élèves ont aussi participé aux éliminatoires et finales du Quiz. Par équipes de trois, ils ont été invités à répondre à des questions connues et inconnues sur les différents romans qu'ils ont lus durant l'année. Les plus perspicaces d'entre eux ont été qualifiés pour les finales de l'après-midi et se sont vu décerner un diplôme. Les quatre finales de Trembley ont eu lieu en duplex avec le Québec. Les classes canadiennes avaient fait leurs éliminatoires la veille et sélectionné une équipe par degré pour participer en direct par visioconférence aux finales à Genève.

Grâce à nos partenaires, nous avons pu récompenser une grande partie des élèves par un livre. Chacun a également reçu un t-shirt comme prix de participation.

Dans d'autres lieux des écoles, des conteuses (Mmes Ilse Konrad et Anne-Marie Nicod) ont fait vivre d'intenses moments aux élèves. Ailleurs, un local de vote a permis à chacun de sélectionner son livre préféré ainsi que de mentionner le moins apprécié. Un grand troc a offert aux élèves la possibilité d'échanger les livres qu'ils ne souhaitaient plus contre d'autres. Un livre d'or

était à disposition pour recueillir les impressions des jeunes lecteurs. Un local informatique a permis à celles et ceux qui le désiraient de surfer sur le site internet de la Bataille des Livres.

En fin d'après-midi, une foire aux livres a permis aux élèves d'acquérir les différents livres des auteurs présents et surtout de se faire dédicacer ces ouvrages.

Le soir, quatre tables rondes animées par des journalistes de la télévision suisse romande (Mme Florence Heiniger) et de la radio suisse romande (Mmes Geneviève Bridel, Lison Meric et Paola Petrucci) ont été organisées à l'attention des adultes – essentiellement enseignants, parents, bibliothécaires –, avec la participation des auteurs (cf. liste ci-dessus) et des éditeurs (CEDA Abidjan, M. Boaré ; La Joie de Lire Genève, Mme Bouchet ; Acoria Paris, M. Makhele ; Soulières Montréal, M. Soulières). Elles avaient pour thèmes «écrire pour les jeunes», «les choix éditoriaux», «les thèmes dans les livres» et «l'auteur face à son lecteur».

Les médias ont largement rendu compte de notre manifestation. Il en a été question dans deux émissions de la télévision suisse romande (Fax Culture du jeudi 11 mai 2000 et Tout en Région du mardi 16 mai 2000), dans deux émissions de la radio suisse romande (Magellan du samedi 20 mai 2000 et Le Nom de la Prose du samedi 27 mai 2000) et une émission de Radio-Canada le 27 mai 2000. Cinq articles de journaux ont également relaté les points forts de la Bataille des Livres (Le Quotidien (Québec) du 25 mars 2000, Le Réveil (Québec) du 16 avril 2000, Le Courrier (Genève) du 13 mai 2000, La Tribune de Genève des 16 et 18 mai 2000).

Vu le succès rencontré par la Bataille des Livres de cette année, les organisateurs préparent déjà la prochaine édition et espèrent rendre la fête encore plus belle en y incluant différentes nouveautés. Pour en savoir plus, n'hésitez pas à consulter notre site internet url:

<http://www.esigge.ch/primaire/batlivre/z-livre.htm>

Adresse de contact : La Bataille des Livres, Monsieur Daniel Beugger, Ecole Trembley, Rue Pestalozzi 6, CH-1202 Genève. Tel. 0041 22 733 18 00

# Publikationen Publications

*Sylvie Neeman-Romascano*  
**Lecteurs entre page et écran**

une publication de l'Association  
romande de littérature pour l'enfance  
et la jeunesse

Les Journées d'Arole, qui ont lieu tous les deux ans, sont un rendez-vous important pour ceux qu'intéresse la littérature pour la jeunesse: deux jours de formation et de rencontre, qui s'adressent à tout un chacun, professionnel du livre ou non, et qui pour la seconde fois cette année ont donné lieu à une publication.

Sur le thème *Lecteurs entre page et écran*, plusieurs conférenciers se sont penchés sur les nouveaux modes de lecture nés avec les dernières technologies. Editer ces contributions variées et souvent exigeantes, c'était permettre au lecteur que nous sommes tous d'avoir entre les mains un panorama de l'état actuel des recherches et des réflexions en la matière, et peut-être nous amener à comprendre que nous vivons certainement, ces dernières années, un moment particulier de cette évolution.

C'est précisément dans cette perspective historique, si bien racontée par Alberto Manguel dans son livre *Une Histoire de la lecture*, que Josiane Cetlin, directrice de la publication, situe ses propos: son introduction sensible évoque non seulement les diverses mutations qu'a subi l'acte de lire au fil des siècles, mais également nos propres expériences,

ces mille petites choses qui ponctuaient nos lectures d'enfant et qui les rendaient si particulières. Sans nostalgie, mais avec une pointe d'inquiétude tout de même, Josiane Cetlin se demande de quoi seront faits, demain, les souvenirs de lecture des enfants d'aujourd'hui...

Pili Muñoz, rédactrice en chef de *Lecture Jeune* et directrice de l'Association *Lecture Jeunesse* à Paris, commence par esquisser une manière de toile de fond du «paysage multimédia»; son analyse de la production actuelle de cédéroms pour la jeunesse montre que la fiction y est peu représentée, ce support – hautement interactif – privilégiant avant tout les documentaires et les apprentissages (cédéroms d'éveil, de jeux, ou parascolaires.)

Bibliothécaire à la Cité des Sciences et de l'Industrie, Georgia Leguem présente trois cédéroms qu'elle juge de grande qualité, chacun dans un genre distinct: une fiction, un documentaire et un jeu. Analysant de plus près les attitudes des enfants face aux bornes multimédia de la médiathèque où elle travaille, Mme Leguem admet que leur lecture est certes dispersée, rapide, peut-être même bâclée, mais de voir les jeunes si à l'aise face à ces supports novateurs incite à penser qu'ils développent alors d'autres capacités. Et il n'est pas rare qu'un enfant qui, à l'origine, venait juste «cliquer» quelques instants, découvre peu à peu les livres...

Qui ne connaît *Le Petit Prince*, de Saint-Exupéry? Et qui n'a pas hésité de longues minutes, le cédérom du même titre à la main, ne sachant s'il souhaitait vraiment se lancer dans cette nouvelle aventure de lecture ou s'il préférerait conserver intacts les premiers souvenirs, les anciennes

émotions? Pour Vincent Jouve, professeur de littérature française à l'Université de Reims et chercheur en théorie littéraire, la lecture est une expérience tout à fait particulière, qui met en jeu différentes dimensions du sujet. Les propos de M. Jouve, difficiles à résumer tant ils analysent en profondeur l'acte même de lire, démontrent le peu de latitudes dont dispose le lecteur face à un cédérom, et la pauvreté des représentations mentales qu'offre ce support, si on les compare au petit «théâtre intérieur» suscité par la lecture dite classique.

Le numérique est-il un risque ou une chance pour les bibliothèques? Si Patrick Bazin, le directeur de la Bibliothèque municipale de Lyon, pose cette question, c'est qu'à ses yeux le livre a d'ores et déjà perdu la position centrale qu'il occupait depuis plusieurs siècles dans notre culture et dans nos modes de transmission du savoir, ceci au profit d'une néo-textualité digitale et multimédia. Mais M. Bazin se veut rassurant et voit dans ce nouveau modèle le triomphe du texte et même de la bibliothèque comme espace, désormais virtuel, d'organisation du savoir. Il analyse avec précision les diverses mutations qu'implique un tel repositionnement.

Alain Vuillemin, professeur à l'Université d'Artois et directeur du Centre d'études et de recherches sur les textes électroniques littéraires, nous guide quant à lui dans le dédale des éditions électroniques des *Contes* de Charles Perrault: sites internet d'intérêt variable (certains textes ont été «librement adaptés», d'autres au contraire sont de véritables éditions critiques et érudites), édition sur cédérom plutôt décevante (les textes ne correspondant pas aux originaux de l'auteur) et

enfin édition en hyperlivre, une perspective prometteuse aux yeux de M. Vuillemin.

Christian Doelker est directeur de la section Médias et communication au Pestalozzianum et professeur de la pédagogie des médias à l'Université de Zurich. Son «esquisse d'une philosophie de l'information» remonte fort loin dans le temps puisqu'il voit dans l'évolution de la première cellule primitive une manière de gérer certaines particules d'information offertes par l'environnement. Mais il n'y a information que si une instance est capable de l'exploiter, donc, d'une certaine façon, de la lire. Bien plus tard, l'homme – qui pourtant a appris à lire! – continuera d'être déterminé par des programmes de type biologique; les médias électroniques, exploitant à merveille ce penchant, offrent à l'homme dit «de culture» son content de chair fraîche et d'adrénaline...

C'est à Jean Perrot, professeur émérite de littérature comparée à l'Université Paris XIII et directeur de l'Institut international Charles Perrault à Eaubonne/Paris, que revient la tâche de clore le cycle de conférences. Articulant ses propos autour de l'idée du sublime – selon lui, toute création se résumerait dans son rapport au sublime – il nous emmène dans une vaste réflexion aussi bien historique que contemporaine, s'interrogeant en outre sur le rapport entre le geste du créateur et son objet. L'éclipse solaire du 11 août 1999 et sa dramatisation télévisuelle illustre parfaitement à ses yeux les effets mondiaux des nouvelles formes de communication et de diffusion rendues possibles par les récentes technologies.

Vous l'aurez peut-être compris en lisant ces lignes, *Lecteurs*

*entre page et écran* est une publication qui permet d'aborder de façon moins naïve les nouvelles formes de lecture; mais c'est aussi une invitation à préserver en chaque lecteur une part de ses émerveillements passés, et à se soucier de ce qu'une certaine dimension de la lecture ne disparaît pas avec notre génération.

*Lecteurs entre page et écran* peut être commandé auprès du Secrétariat d'Arole, c/o Bibliothèque pour Tous, case postale, 1000 Lausanne 4. Tél. (021) 320 23 28. Le prix de la publication est de Fr.s. 19.– + les frais de port.

Adresse de contact: Madame Sylvie Neeman-Romascano, 8, ch. de la Nouvelle-Héloïse, CH-1815 Clarens

*Daniel Gestin*

**Scènes de lecture. Le jeune lecteur en France dans la première moitié du XIXe siècle**

Presses Universitaires de Rennes, 1998, 270 p.

Se servant de la littérature comme d'une source documentaire indirecte, Daniel Gestin a reconstitué les lectures de jeunes lecteurs dans le premier quart du XIXe siècle. La méthode imaginée pour conduire sur le XIXe siècle une véritable enquête de sociologie culturelle vaut qu'on s'y arrête. Il a sélectionné un corpus de textes (trente) où le livre et la lecture font partie de la toile de fond. La moitié des textes retenus sont des autobiographies (*Mémorial* de Michelet, *Histoires de mes idées* par Edgar Quinet, *Mémoires de Léonard, ancien garçon maçon*, par Martin Nadaud, *Mémoires et aventures d'un prolétaire*, par Norbert Truquin, etc.). Les autres textes sont



des romans (*Le Lys dans la Vallée*, *L'Éducation sentimentale*, *La Vie d'un simple*, etc.). Quarante-deux individus sont devenus autant d'informateurs pour son enquête. Il y a plus d'hommes que de femmes (sept seulement), plus d'héritiers que de prolétaires, mais chacun d'eux cite des livres qu'il a lus ou rencontrés dans ses années de formation: cette liste est traitée comme la «bibliothèque de jeunesse» de chaque personnage. Le coup de force est d'avoir traité à égalité personnages de fiction et personnages réels. L'auteur a fait l'hypothèse (et son travail prouve qu'il a eu raison) que les lectures attribuées à Julien Sorel et à Emma Bovary sont des données sociales, tout comme les lectures que s'attribuent Agricol Perdiguer ou Hector Berlioz. Dans l'économie du roman comme dans celle du récit de vie, les lectures mémorables sont des expériences dont on énonce l'existence, la valeur et le sens pour soi ou ses proches (dans la reconstruction autobiographique) ou pour ceux à qui on les prête (Nerval à Sylvie, Musset à Octave). Du coup, réalité et fiction se rejoignent, situant les lecteurs de chair et de papier non seulement dans leur milieu mais aussi dans leur siècle. Les lectures de jeunesse ne sont pas les mêmes quand on est né sous la Révolution ou l'Empire (comme Suzanne Voilquin, Henry Brûlard ou Louis Lambert) ou qu'on commence à lire sous Louis-Philippe ou Napoléon III (comme Jacques Vingtras ou Ernest Lavis).

Ceci nous vaut un étonnant voyage à travers les lieux de lectures (bibliothèque paternelle pour Henri Brûlard, Bibliothèque de l'Arsenal pour Michelet, bibliothèque du collège et loueur de livres pour Félix de Vandenes-

se, bibliothèque du beau-frère et boîte du colporteur pour Alexandre Dumas, la rue et le café pour Martin Nadaud). Chaque enfant rencontre des médiateurs (la mère et le grand-père d'Edgar Quinet), des pourvoyeurs (Madame de Rênal pour Julien, Julien pour Mathilde de la Mole) mais aussi des opposants, qui considèrent la lecture comme un passe-temps futile ou dangereux (le curé d'Yonville pour Emma, l'oncle archevêque pour George Sand). Même pour les élèves bien scolarisés, lire et se procurer des livres reste toujours une tâche difficile, dans un environnement où le collège semble un lieu fortement dissuasif. Que lisent-ils ? Le palmarès des auteurs ne recoupe pas exactement celui des titres, même si la Bible est en haut des deux listes (présente dans 18 bibliothèques, citée 60 fois). L'auteur qui suit aussitôt est Virgile (14 bibliothèques, cité 40 fois), avant Voltaire et Shakespeare, mais le livre le plus cité après la Bible est *l'Imitation de Jésus Christ* (dans 9 bibliothèques, cité 12 fois) juste avant *Robinson Crusoé*, *Hamlet* et *La Jérusalem délivrée*. Pourtant, il ne faut pas conclure que les lectures de jeunesse seraient massivement chrétiennes ou classiques. Lorsqu'on cumule les oeuvres citées par siècle, 40% appartiennent au XIXe siècle, 24% au XVIIIe, 16,5% à l'Antiquité (dont la Bible), 11% au XVIIe, 5% au XVIe et 3% au Moyen Age. Une étude fine permet à l'auteur de voir que l'ouverture du corpus et sa modernité sont le fait des «héritiers». On peut le vérifier dans l'annexe où Daniel Gestin publie la liste des références et des scènes de lectures concernant chaque personnage, qui est un outil de travail superbe et un régal. Reste

alors à «lire les lectures», à retrouver au-delà des objets, le sens de l'expérience: souvenir des gestes tournant les pages, retrouvant le poids et l'odeur des livres. La lecture à haute voix a été une expérience d'enfance essentielle, avec ses timbres graves ou clairs, à la maison, au catéchisme, à l'école ou au collège. Lavis, qui fut par exception un collégien heureux, se souvient de Monsieur Leleu lisant avec émotion Lamartine à ses sixième, le jour de la sortie, alors que cet auteur est encore «hors programme». Mais c'est dans les scènes de lecture solitaire, dérobée, secrète que se met en place le stéréotype romantique de la lecture, miroir des adolescences incertaines. Chacun se cherche en cherchant «son» livre et parfois le trouve (et se trouve): «Matoussaint et son ami le journaliste m'ont prêté des volumes que j'ai emportés jeudi. Le dimanche suivant, je n'étais plus le même. J'étais entré dans l'histoire de la Révolution» (*L'Enfant* de Jules Vallès). Par contraste, Emma qui n'a pas eu de bibliothèque d'enfance, erre toute sa vie dans des lectures d'adolescence, dans «cette zone d'interrogation et d'inquiétude, de situation provisoire» et ne se trouve jamais.

De façon subtile, Daniel Gestin parvient ainsi à conjoindre littérature, sociologie et histoire. Façon de rappeler que la fiction se nourrit de mémoire autant que l'autobiographie et qu'en matière de lecture, les évocations inventées ou recrées proviennent d'un patrimoine culturel que l'écrivain partage ou croit partager avec ses lecteurs.

Anne-Marie Chartier

*Gérard Mauger, Claude Poliak, Bernard Pudal*  
**Histoires de lecteurs**

Paris: Nathan, 1999, 446 p.

Nos livres manifestent (toujours) et construisent (souvent) nos identités. Gérard Mauger, Claude Poliak et Bernard Pudal ont fait une visite in situ de bibliothèques domestiques, inventoriant les rayonnages et recueillant les commentaires. Les vingt-quatre personnes qui ont courageusement ouvert leur porte aux enquêteurs viennent de toutes les catégories sociales, appartiennent aussi bien au monde des «choses matérielles» (exploitants viticoles, ouvrier, technicien ou ingénieur de production) que des «choses humaines» (secrétaire, enseignants, éducatrice, consultant en communication, femme au foyer) pour reprendre l'opposition de Durkheim. Opposition importante, puisque les représentations traditionnelles rangent les hommes du premier côté et les femmes du second. Tous avaient entre vingt et trente ans en mai 1968, date symbolique choisie par les auteurs car elle marque l'appartenance de leur panel à une période d'explosion scolaire, de redéfinition des rôles masculin/féminin et le retour progressif vers les valeurs de la vie privée après un surinvestissement social et politique. Chacun a accepté de présenter sa bibliothèque, «de commenter rangements et classements, d'indiquer les éventuels livres-clefs, les «livres-charnières», d'en évoquer l'histoire (achat, lecture, relectures, prêts, prescriptions, etc.)». Le livre rend compte des neuf entretiens de couples et des six entretiens individuels, ainsi que des réponses fournies individuellement à un long questionnaire écrit.

Pour le XIXe siècle, c'est le recul du temps qui rend opaque le corpus des lectures; dans l'enquête orale du XXe siècle, c'est l'explosion des références. Pourtant, on sent bien que la culture livresque des enquêteurs/enquêteuses constitue un élément décisif pour conduire les entretiens. L'enquête a partagé les tâches entre ceux qui ont écouté les lecteurs, et ceux qui ont réuni les informations et les propos recueillis de façon forcément «décousue». Les monographies ont été réunies en trois parties (1. Les bibliothèques de la «génération de Mai 1968»; 2. Lectures professionnelles et professionnels de la lecture; 3. Lecture: masculin/féminin), non parce que la réalité l'aurait imposé, mais du fait de choix que les auteurs justifient en introduction. Bernard Pudal reconnaît que l'échantillon se partage en deux groupes, ceux qui ont «vécu» mai 1968 et les autres, moins affectés par les mutations structurales que cet événement symbolise. Le travail d'interprétation synthétique qu'exige l'écriture socio-biographique s'apparente un peu à l'écriture de fiction, puisqu'une vingtaine de pages (qui laissent chaque fois le lecteur sur sa faim), doivent suffire pour évoquer un monde social, faire exister des personnages, caractérisés mais protégés dans leur anonymat, avant de situer la rencontre avec l'enquêteur (un homme et trois femmes), de relater un parcours de vie et de l'éclairer rétrospectivement sous l'angle des lectures. Selon les personnages, les situations et aussi la main qui écrit (chaque auteur a son style propre), les registres d'écriture changent: dialogues entre conjoints reconstitués au style direct ou citations incises dans l'exposé, récit du

parcours commenté dans l'appartement ou énumération brève, discours synthétiques entremêlés ou non de commentaires théoriques en «voix off», interprétations tirant vers l'analyse clinique ou illustrant des résultats statistiques déjà connus. La seule inquiétude méthodologique vient de ce que l'enquête produit, par construction, une survalorisation de la lecture chez tout le monde et des effets d'imposition difficiles à contrôler. Comme l'écrit Gérard Mauger, il faudrait inventer «des dispositifs d'enquête sur la réception capables de contourner l'obstacle de la situation d'examen culturel qu'imposent toutes les enquêtes sur les pratiques culturelles» (p. 357).

Que dire des résultats recueillis ? Une originalité de l'enquête est qu'elle concerne des couples. Or les livres sont d'emblée attribués («mes livres», «ses livres», «nos livres»). Ces frontières vigoureuses ou floues, qui continuent de séparer symboliquement des corpus matériellement entremêlés, définissent des territoires propres ou partagés. La mise en commun totale, revendiquée comme un choix de conjugalité (chez un couple de la grande bourgeoisie) n'empêche pas l'enquêteur de repérer, grâce à Céline et Kérouac, la trace d'une «vie antérieure» du mari. En effet, les rayonnages cumulent, comme des couches géologiques stratifiées, les acquisitions passées (dépassées et oubliées, ou assimilées et capitalisées), autant que les lectures présentes. Les bibliothèques de «la génération de Mai 1968» conservent ainsi comme des reliques, parfois rangées sur des rayons inaccessibles, parfois reléguées à la cave ou dans des cartons, les livres qui ont conforté des identités critiques (militance politique, engagement

social, liberté sexuelle, revendication féministe). D'autres sont restés à portée de la main, «les livres que je lis constamment», dit Laurent, ouvrier typographe aujourd'hui chômeur et «homme au foyer». Et de citer l'I.S [i.e. *l'Internationale Situationniste*], Freud, Hegel, Clausewitz, «tous les vieux classiques auxquels on revient d'une façon ou d'une autre...». Il s'est mis à lire dans un groupe politique où il a rencontré Lucie, son actuelle compagne. Celle-ci, qui travaille comme documentaliste, aime toujours «voir» (et non relire) sur les rayons «trois ou quatre livres à moi: *L'Homme sans qualités*, *l'Interprétation des Rêves* de Freud, et puis Joyce... C'est pas un hasard s'ils sont là», mais elle n'a plus le temps et «lit utile» pour mieux s'investir dans les tâches éducatives (livres de psychologie pour les parents).

Les trajectoires de vie racontent comment on s'est mis à lire et comment/ pourquoi on s'est arrêté. Saturation du travail: «De 1977 à 1982, au début de notre mariage, il fallait gagner de l'argent. On était abonné seulement à la *Champagne Viticole* (...). Le strict nécessaire» (couple de viticulteurs). Engagement militant: «Arrivée à Paris, je ne lisais plus, je n'avais pas le temps: on ne peut pas travailler, militer, lire et tout !» (technicienne chimiste). Investissement dans un monde qui déprécie la culture livresque scolaire: «Je n'avais pas besoin de livres, sauf sur la mode ou l'histoire des costumes» (styliste de mode, qui redécouvre la lecture lors d'une crise d'identité personnelle). Panne des lectures romanesques, reliée à un épisode dépressif: «Avant, j'étais dans le livre, alors que maintenant mon esprit vagabonde. J'ai moins de plaisir. Avant, j'étais totalement

immergée» (secrétaire qui a remplacé les romans par les séries télévisées, mais continue à lire beaucoup de livres d'usage, sur la médecine, la psychologie, la cuisine, etc). Tout le monde n'a pas la trajectoire livresque limpide de cette éducatrice spécialisée, qui relie clairement adolescence et poésie, jeunesse et livres féministes, âge adulte et livres de psychologie ou psychanalyse.

Chemin faisant, l'opposition entre lecture utilitaire et lecture désintéressée vacille: finalement, les seules lectures vraiment «désintéressées» sont les lectures de divertissement, qu'on ne cherche pas à capitaliser: «Je ne voulais pas aller au bistrot (...). La mère de mon copain lisait beaucoup et je tapais dans son tas, de huit heures à minuit. C'était presque une maladie» (viticulteur). «Quand j'ai des problèmes et que je prends un livre, je n'y pense plus» (institutrice). «Je ne cherche pas quelque chose de particulier, si ce n'est le fait de sortir de mon train-train. (...) Je prends un livre, je pense à autre chose. Après, j'aime autant que le livre m'emporte» (employée de bureau). «Je lis beaucoup trop» mais «le titre, l'auteur, je suis incapable de m'en souvenir. Si je relis la première page, toute l'histoire me revient» (femme au foyer, grande bourgeoisie). A l'encontre de ces lectures d'évasion, toutes les autres lectures pourraient être définies peu ou prou comme des lectures d'usage, puisqu'on y cherche des réponses à des questions: questions minuscules (comment faire un gâteau, planter des rosiers), questions majuscules (comment élever ses enfants, réussir dans son travail, faire la révolution, être heureux, comprendre la vie et sa propre vie). Mauger et Poliak notent ainsi que les lectures

didactiques (pour apprendre) et les lectures de salut (religieux, politique, culturel) sont deux formes de lecture «intéressée» qui ne sont pas totalement étanches. On passe des livres pratiques (guides en tout genre) aux livres informatifs (encyclopédies médicales, livres professionnels, livres ou romans historiques) puis aux livres éthiques, qu'ils soient des fictions, des essais, des hagiographies ou des catéchismes («missel ou Petit livre rouge»), avec le même lexique utilitaire ou capitaliste (les livres qui servent/ qui apportent/ qui enrichissent): «J'aime bien les livres qui m'apportent quelque chose dans mon travail, par exemple, des choses sur l'économie, la vie de l'entreprise» (cadre supérieur, grande bourgeoisie). Selon les cas, on pourra ou non trouver dans les fictions romanesques (qui «emportent») une pédagogie identitaire ou instructive (qui «apporte»): «Les livres de Claude Michelet (...) ça m'avait bien plu, parce que c'était proche des gens et puis peut-être aussi de mon histoire, quoi, de ma proche histoire» (jardinier municipal). Les enseignants se trouvent ainsi dans une position paradoxale, d'abord parce qu'ils se trouvent du côté des «choses humaines» (donc des lectures réputées féminines), ensuite parce que leurs lectures savantes, esthètes, gratuites, qui procurent «un plaisir intellectuel, lié à quelque chose de ludique et à une découverte, celle du jeu avec les signes et le savoir, et c'est ça qui fait jubiler» (professeur de lettres ayant fait une thèse sur Ponge) sont les plus professionnelles qui soient. Elles sont donc très «utilitaires», du point de vue de la reconnaissance universitaire (devenir docteur) et des retombées pédagogiques: Ponge, «c'est un auteur

qui se prête tout particulièrement aux exercices d'écriture. Au GFEN, on mettait en situation de travail les enseignants». Finalement, le seul du panel qui lise pour lire et non pour «passer le temps» ou en tirer profit, a totalement séparé la lecture de sa vie active: il la définit, indépendamment de ses contenus et de ses formes, comme le geste salvateur de *la vita contemplativa*, du temps suspendu: «Quand je ne lis plus, au bout d'un moment je suis complètement déséquilibré (...). A travers les lectures, c'est le moment où tu t'arrêtes, tu ne te contentes pas d'être vécu, la vie ne te glisse pas entre les doigts, tu as l'impression de la retenir» (garde-forestier, militant libertaire).

Ainsi, nous voici bien sortis du temps des statistiques brutes. Cette nouvelle génération d'enquêtes tient compte à la fois de données objectives, quantifiables et des trajectoires de lecture, subjectives, singulières. Au lieu de seulement décompter les livres, elles les identifient et les nomment, donnant accès au monde de références à travers lequel chacun manifeste sa culture livresque. De plus, en s'intéressant aux manières de lire, elles nous permettent de reconstruire des histoires de lecteurs.

Anne-Marie Chartier

*Patrick Demougin et Jean-François Massol (coord.)*  
**Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école**

CRDP, Grenoble, 1999, 186p.

Issu d'un colloque tenu à l'IUFM de Nîmes en mars 1998, ce livre tourne autour d'une in-

jonction scolaire paradoxale: «Lisez librement et avec plaisir!». Peut-on à travers les lectures obligées, programmées, besogneuses, évaluées, former des lecteurs qui aimeront lire par eux-mêmes? Les lectures collectives inventées par l'institution peuvent-elles réellement accroître les lectures personnelles? Les quatre premières communications pointent l'évolution dans le temps des positions institutionnelles à cet égard. Dans les collèges d'Ancien Régime, rappelle Monique Bouquet, relisant Jouvençy et Rollin, les lectures privées sont refusées à l'élève mais aussi au maître. Le jeune régent doit lire et relire en latin les bons auteurs, mais à lire par plaisir en français, il «perdrait grandement son temps et probablement ses moeurs». Étude et divertissement sont donc bien séparés et les lectures scolaires ne peuvent relever du «plaisir». Mais arrivent bientôt sur les pupitres des textes qui ont fait rire ou pleurer leurs lecteurs. La tradition des morceaux choisis, des textes «adaptés» perdure jusqu'au XXe siècle, permettant de sauvegarder morale et convenances. Comment pourrait-on commenter en classe certains passages «délicats»? Les éditions scolaires de *Candide* de 1934 à 1990 (Anne-Raymonde de Beudrap), censurées ou réécrites avant-guerre, intégrales aujourd'hui, montrent le chemin parcouru. Paradoxalement, ce n'est pas «la leçon de physique expérimentale» donnée par Pangloss à la soubrette qui fait problème aujourd'hui, mais la perte des connivences littéraires (comme le montre l'évolution des notes explicatives). Sans elles, Voltaire peut-il encore faire rire? Dans son étude des textes officiels sur le collège depuis 1968 (1972, 1980, 1985, 1996),

Patrick Demougin joue sur un temps encore plus court pour saisir différents regards pédagogiques sur la question. En 1972, les lectures en dehors de la classe sont supposées compléter les lectures encadrées du temps scolaire; en 1980, «à la logique de l'annexion, succède une logique de la reconnaissance mutuelle». On ne croit plus que la lecture, d'ailleurs mise à mal par la télévision, soit le meilleur outil de démocratisation culturelle, à voir l'échec des élèves défavorisés. Il faut donc faire lire des œuvres «intégrales», comme hors de l'école. En 1985, on sait que même privée, la lecture n'est pas solitaire mais socialisée: la classe doit devenir un lieu de médiation, tout comme le CDI et la BCD, «espaces de transition» dit l'article d'Annick Lorant-Jolly qui en retrace la dynamique. En 1996, voici la «lecture cursive», nouvelle pratique recommandée, à côté de la lecture méthodique, comme la forme scolaire de la lecture personnelle, permettant les échanges et acceptant les goûts singuliers: tout professeur peut essayer d'être Pennac.

Une deuxième partie permet d'approfondir l'opposition entre lecture privée et lecture scolaire, prenant en compte le regard subjectif des souvenirs d'enfance (Thiphaine Samoyault), pointant les risques pris à s'immiscer sur des territoires intimes (Annie Pibarot), ou retrouvant, par l'enquête de terrain, quels livres les élèves mettent sous chacune des deux étiquettes (275 élèves de collège dans l'enquête d'Annie Rouxel, 439 lycéens dans celle de Jean-François Massol). La séparation assez nette des deux ensembles n'empêche pas des intersections, mais l'approche littéraire exige une «posture» absente des pratiques ordinaires. Dominique

Bucheton analyse ces «postures» de lecteurs en construction (elle en identifie cinq), montrant que chacun entre en classe avec ses pratiques privées, c'est-à-dire socio-familiales, puisque, dans deux classes de 3e socialement contrastées, les lectures flexibles des uns s'opposent à l'approche rigide des autres.

Ouvert sur un article de problématisation clair et nourri d'une abondante bibliographie sur le sujet (Karl Canvat), l'ouvrage se clôt joliment sur une expérience d'écriture «dans les pas de La Fontaine» en CM1. Marlène Lebrun montre comment on peut mener d'un même pas une initiation exigeante aux grands classiques dans un cadre collectif et l'appropriation singulière d'une oeuvre dans ses multiples réécritures. L'opposition évolutive, instable et parfois contradictoire entre lecture privée et lecture scolaire trouve ici une belle élucidation, «en pratique», sinon en théorie. Ce que l'école vise, finalement, quels que soient les corpus et les façons de lire, ce sont ces lectures qui laissent des traces, qui font mémoire, qui nourrissent les échanges, qui éclaireront d'autres lectures, bref qui changent leur lecteur: lecture de formation et non lecture de consommation.

Anne-Marie Chartier

Adresse de contact:  
Anne-Marie Chartier, 55, ave Georges-Clémenceau, F - 92330 Sceaux  
Fax 33147025938.  
E-Mail: Roger.Chartier@ehess.fr

*Beat Suter, Michael Böhler (Hrsg.).*

### **Hyperfiction. Hyperliterarisches Lesebuch: Internet und Literatur**

Frankfurt a.M.: Stroemfeld, 1999. 232 S., mit CD-ROM, Fr. 38.–

Als «hyperfictions» werden fiktionale Wort-, Bild- und Ton-texte bezeichnet, die, frei von linearen Strukturen, von den Leser/innen am Computer per Mausclick immer wieder anders erschlossen werden können. Dadurch nimmt nicht nur die produktive Tätigkeit oder gar Mitautorschaft der Rezipient/innen im literarischen Kommunikationsprozess neue Dimensionen an, auch die Rolle des Autors wird neu definiert: Er soll «eine grosse Fülle von gegliederten Materialien und Beziehungen, eventuell eine ganze simulierte Welt, mit eigenen Strukturen zur Kommunikation, zur spielerischen Interaktion und zur Produktion von narrativen Strängen» bereitstellen.

Das Genre ist relativ jung und entwickelt sich parallel zum technischen Fortschritt rasch weiter. Waren es früher vorwiegend geschriebene Worttexte, in denen man mittels Hyperlinks navigieren konnte (etwa dem Klassiker *Afternoon: A Story* von Michael Joyce), werden heute zunehmend komplexe multimediale Gesamttexte produziert (z.B. der auf der CD-ROM enthaltene «Die Aaleskorte der Ölig»). Dieser Fortschritt macht es nicht einfacher, den neuen Gegenstand schlüssig zu beschreiben, und es stellt sich die Frage, ob die literaturtheoretische Terminologie erweitert werden muss, um Kriterien zur Beurteilung von hyperfictions zu gewinnen oder ob zumindest gewisse Produkte eher der bildenden Kunst zuzuzählen

sind.

Die theoretischen und kreativen Beiträge in diesem Buch und auf der mitgelieferten CD-ROM vermitteln einen aktuellen und äusserst anregenden Überblick über die literarische «Softmoderne» und die wissenschaftliche Beschäftigung mit derselben.

Thomas Hermann

### **Siegener Periodicum zur internationalen empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL),**

18(1999), H. 1: Sonderheft «Interdisziplinäre Methodik der Lesesozialisationsforschung». Frankfurt: Lang 1999. 180 S., Fr. 40.85.

Leitmotiv dieses Sonderhefts von SPIEL ist der Versuch, quantitative und qualitative Forschungsmethoden (resp. objektive und subjektive Methoden) zu definieren nach dem, was sie in Kulturwissenschaften und also Medienforschung je leisten – statt sie gegeneinander abzuwerten. Die Interdisziplinarität soll in dem Schwerpunktprogramm Lese(r)forschung nicht im beliebigen Nebeneinander betrieben werden, sondern sich ergänzen, durchflechten. Verschiedene Methoden der Datenerhebung, Befragung, Tests, Fragebogen usw. werden in den Beiträgen sehr gut durchleuchtet.

Nicht alle Beiträge nehmen aber direkt auf Leseforschung Bezug, doch lassen sich die herausgearbeiteten Kriterien auf sie übertragen. Andere Arbeiten sind Begleitstudien zu aktuellen Leseforschungsprojekten und stellen diese dabei vor. So macht z.B. der Aufsatz von Christine Garbe, «Narratives Interview und rekonstruktive Analyse in der

medienbiografischen Forschung» anhand eines im Gang befindlichen Leserforschungsprojekts anschaulich, wie die «Forschungsobjekte», also die untersuchten Leute, mit einer bestimmten Interview-Methode wirklich «subjektiv» zur Darstellung kommen (also ihr Subjektives herauskommt, nicht das der Untersucher ...). Man liest also etwas Grundsätzliches, angewendet auf ein an sich häufiges Vorgehen (unstrukturierte Befragung), und erfährt von einem laufenden Projekt etwas Konkretes über Mediennutzung.

Anna Katharina Ulrich

*Rita Valentino Merletti*  
**LEGGERE A VOCE ALTA**

Edizioni Mondadori 1996

«Les histoires sont des cadeaux d'amour», aimait à souligner Lewis Carrol, dans son «Alice au Pays des merveilles».

Or, comme tout cadeau de ce genre, il fonctionne certes dans les deux sens, mais il enrichit davantage celui qui donne que celui qui reçoit.

Exactement comme dans ces situations magiques évoquées par les contes que, enfant, on nous lisait, ces cadeaux jaillissent d'une source secrète qui, une fois découverte, ne s'épuise jamais mais, au contraire, devient toujours plus riche. Nous gardons comme un trésor ces souvenirs d'enfance qui, même s'ils ne sont pas toujours précis, deviendront très vite irremplaçables.

Ne serait-ce que pour cette raison, on comprend combien il est important pour l'enfant qu'on lui lise des histoires à haute voix.

En fait, transmettre des histoires c'est une manière de transmettre une partie de tout nous-même, de trouver le langage – alors qu'il semble nous être refusé dans la vie de tous les jours – qui nous ouvre le monde des sentiments et des émotions.

Au début de son texte Rita Valentino Merletti (spécialisée en littérature enfantine, licenciée en Langues et Littératures étrangères à l'Université de Turin, où elle est née) nous invite à réfléchir sur cet aspect plus profond et familial de la lecture, c'est à dire qu'elle livre une réflexion sur tout ce qui nous paraît important de transmettre à nos enfants, mais qui, aujourd'hui, est menacé par une routine qui s'accélère et que d'autres genres d'amusement et d'apprentissage influencent.

De plus, il ne faut pas oublier que la lecture à haute voix, à l'inverse de ce qu'on pourrait penser, accroît le désir de lire de façon autonome au lieu de le différer.

Créer, dès la tendre enfance, un rapport d'affection avec le livre, signifie promouvoir une attitude positive envers la lecture.

«Apprendre à lire est une tâche difficile, souvent décourageante, à laquelle il est nécessaire d'offrir un soutien et une motivation – nous recommande Rita Valentino Merletti. – Or, la meilleure motivation vient de la découverte que la lecture est source de plaisir !»

Par la suite, l'auteur (qui a fait des études et des recherches très importantes dans ce domaine, pendant son séjour américain, à la School of Education of the Boston University), explique comment revaloriser une activité qui, aujourd'hui, est considérée comme obsolète, voire désuète.

De façon claire et complète,

l'auteur donne quelques règles d'or et quelques «ruses», pour chercher à créer un climat propice à la lecture et pour pouvoir s'orienter dans le choix des textes.

Elle indique la durée et les moments qui sont, selon elle, les plus favorables à la lecture à haute voix. Elle énonce aussi les caractéristiques générales les plus importantes auxquelles on se doit de prêter attention concernant les livres pour enfants en tenant compte de leur âge.

Le livre ne veut pas être un manuel technique sur la lecture à haute voix et ne s'adresse pas uniquement aux professionnels.

Les dernières pages du texte sont entièrement consacrées à des nombreuses suggestions de lecture subdivisées selon l'âge et les thèmes, ainsi qu'à une intéressante bibliographie pour tous ceux qui voudraient approfondir l'argument.

Antonella Castelli,  
CH-6948 Porza