

Leseforum Schweiz

CH-Sektion IRA

Informationsbulletin 1, Juni 1992



Informationsbulletin 1, Juni 1992. LESEFORUM SCHWEIZ
c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01/261 90 44

Editorial

An einer Stelle dieses Hefts (S. 19) ist - in Frageform - vom "Ende der typographischen Literalität" die Rede. Sind wir Zeugen vom "Verschwinden und Sich-Zurückziehen von Sinn/Bedeutung aus der Schrift"? ... "Oder hat die Schrift nur ihren papierenen 'Wirt' verlassen und sich einem elektronischen anvertraut?"

In diesen Sätzen kommt eine Beunruhigung zu Papier, die heute in den Diskussionen über Lesen und Schreiben unweigerlich mitschwingt. Schriftlichkeit ist uns einerseits so selbstverständlich wie die Luft zum Atmen - nicht der Rede wert, solange sie nicht ausgeht. Erst die Beunruhigung, da verändere sich etwas, macht LESEN zum dringlichen Thema, schärft das Verlangen nach genauerem Wissen, öffnet ein ungeahnt vielschichtiges Spektrum von Fragen.

Fragen auf Seiten des Lesevermögens: Wie steht es mit der Lesefertigkeit der Schweizer Schüler (vgl. Stoll et al., S. 5). Ist für manche Erwachsene auch hierzulande Lesen ein dramatisches ?melborP (vgl. S. 17). Wie wird Nichtlesen können von Kindern erlebt, und gibt es Wege, ihm zu begegnen? (Vgl. dazu die beiden längeren Beiträge am Schluss des Hefts.) - Fragen auf Seiten der gesellschaftlichen Veränderungen: Inwiefern definieren die Anforderungen im heutigen Berufsleben eine ausreichende Lesekompetenz neu (vgl. S. 16)? Wie wirkt sich die Verschiebung des "Wirts", sprich die nicht mehr nur auf Schriftlichkeit basierende Medienlandschaft aus? (Vgl. etwa die Univox-Studie, S. 7). Didaktische, pädagogische, psychologische und physiologische Fragen sodann: Wie lernt man - optimal, und überhaupt - lesen? Was geht im Gehirn vor (vgl. die Forschungsansätze von Groner et al., S. 6), und was im Bewusstsein?

Wie lernen Kinder lesen? Die erwachsene Erinnerung verpasst regelmässig den springenden Punkt. Dass es mühsam war, weiss man vielleicht noch. Irgendwie ging es dann auf einmal, und seither ist der Zustand des Nichtlesens können unserem Bewusstsein entschwunden. Ein Zurückversetzen gelingt höchstens annäherungsweise in völlig fremder Umgebung: Tokio zum Beispiel als experimentelle Lesestadt für uns Nur-Alphabeten.

Das Leseforum Schweiz macht es sich zur Aufgabe, Informationen über Forschungsprojekte, innovative Ansätze in der Praxis, Publikationen und Termine im Zusammenhang mit LESEN zu sammeln und weiterzugeben. Das hier erstmals vorgelegte Informationsbulletin versteht sich als Netz, ausgeworfen in verschiedenste Fischgründe - sprich Fachgebiete, Institutionen und Arbeitsfelder, in denen das LESEN thematisiert wird. An Vollständigkeit war angesichts der sehr kurzen Vorbereitungszeit nicht zu denken. Sie ist auch künftig nicht das Hauptziel. Vielmehr versteht sich das Informationsbulletin als "papierener Wirt" für alle, die in der Schweiz von irgendeiner Seite her mit Lesen befasst sind. Beiträge für eine nächste Nummer - und natürlich der Beitritt zum "Leseforum Schweiz" - sind jederzeit hochwillkommen.

Anna Katharina Ulrich

Impressum

LESEFORUM SCHWEIZ,
Informationsbulletin 1, Juni 1992

Herausgegeben vom Arbeitskreis
LESEFORUM SCHWEIZ: Andrea
Bertschi-Kaufmann, Möhlin AG, Dr.
Heinz Bonfadelli, Zürich, Martha Böni,
Zürich, Roberto Braun, Zürich, Dr.
Ruth Erat, Rorschach, Dr. Armin
Gretler, Aarau, Prof. Dr. Rudolf
Groner, Bern, Dr. Barbara Helbling,
Zürich, Alexander Höchli, Engelberg,
Dr. Leonhard Lutz, Zürich, Dr. Alfred
Messerli, Zürich/Milano, Ursula
Meier-Civelli, Zürich, Peter Müller,
Bern, Verena Rutschmann, Zürich,
Prof. Dr. François Stoll, Zürich,
Rosmarie Tschirky, Gockhausen,
Anna Katharina Ulrich, Basel

Das Informationsbulletin erscheint
einmal jährlich. Beiträge für kommen-
de Ausgaben sind willkommen.

Redaktion dieses Hefts: Anna Katha-
rina Ulrich

Die veröffentlichten Beiträge bleiben
Eigentum der Autoren.

Bezugspreis: Fr. 16.-- (für Mitglieder
des LESEFORUM SCHWEIZ gratis)

Redaktionsadresse und Administra-
tion: Leseforum Schweiz, Sekretariat
c/o Schweizerisches Jugendbuch-
Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich,
Tel. 01/261 90 44.

Die Abbildung auf der ersten Umschlagseite
ist aus Max Caffisch: Bitstream Amerigo von
Gerard Unger, in: Typographische Monats-
blätter 3/1989. Das Rätsel auf der letzten
Umschlagseite ist aus: Das fliegende Haus.
Interkantonales Lesebuch für das vierte
Schuljahr. Hrsg. von Anna Katharina Ulrich.
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Inhalt

Editorial, S.1

Impressum, S.1

Leseforum Schweiz, S.3

International Reading Association: Grusswort von Peter Schneck, S.3

Informationen

Forschungsprojekte

François Stoll et al.: Lesefertigkeiten bei Schweizerschülern, S.5

Madelon Saada-Robert: Evolution et différences individuelles chez les apprentis lecteurs et scripteurs, S.6

R. Groner und P. U. Müller: Leseforschung am Psychologischen Institut der Universität Bern, S.6

Heinz Bonfadelli: Univox-Studie 1992 zum Thema "Buchlesen in der Schweiz", S.7

Alex Höchli: Die Beziehungen junger Berufstätiger zur Freizeittätigkeit "Lesen", S.8

Schweizerisches Jugendbuch-Institut Zürich: Forschungsprojekte zur Schweizer Kinder- und Jugendliteratur und zu Schweizer Lesebüchern, S.9

Verena Stauffacher: Lesen und Schreiben – ein Problem?, S.9

Aus der Forschung – für die Praxis

Ellen Gnaegi et Jacques Weiss: Apprentissage de la lecture, S.10

LehrerInnen-Aus- und Fortbildung

Andrea Bertschi-Kaufmann: Anstiftung zum Lesen, S.10

Ruth Erat: Projekt "Muttersprache", S. Teilprojekt Leseförderung, S.10

Heinz Ochsner: Wie kann die Schule Lesestörungen vermeiden?, S.11

Ursina Gloor: Lesen üben, S. aber wie?, S.12

Interkulturelle Kinder- und Jugendbibliotheken

Globlivres, S.12

Helene Schär: Die Ju Ki Bu, S. eine interkulturelle Kinder- und Jugendbibliothek, S.13

Neue Projekte und Materialien zur Leseförderung

Roberto Braun: "Die Hexe Lakritze" – ein Projekt zur medienübergreifenden Leseförderung, S.14

Andrea Bertschi-Kaufmann: Mädchen und Jungen in literarischen Texten und Dokumenten, S.14

Hans ten Doornkaat: Lesebazillus, S.14

Denise von Stockar-Bridel: Virus Lecture, S.15

Hansheinrich Rüttimann: Die Lesestadt, S.15

Lesen und Schreiben für Erwachsene

Leonhard Lutz: Lesekompetenz, S. Berufsbildung und berufliche Weiterbildung, S.16

Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene Schweiz: Lesen und Schreiben ein ?melborP, S.17

Association Lire et écrire Suisse Romande, S.17

Termine

27. Mai-12. Juli 1992: Kinderbücher aus Brasilien – Eine Ausstellung im Jugendbuch-Institut, S.18

25.-27. September 1992: Schweizerische Jugendbuchtagung in Nottwil/LU, S.18

25.-26. September 1992: Tagung "Grenzen der Schriftlichkeit", S. Schule für Gestaltung Zürich, S.19

14. Oktober 1992: Veranstaltung anlässlich der Verleihung der IBBY-Ehrendiplome im Schweiz. Jugendbuch-Institut Zü:ich, S.19

10. November 1992: Gründungsversammlung "Leseforum Schweiz", S. Universität Bern, S.19

Berichte

M. Diem und W. Dick: Das Solothurner Legasthenie-Prophylaxe-Projekt, S.20

Margreth Wannemacher: Lesen und Schreiben als Ausdruck individueller Wahrnehmung, S.23

LESEFORUM SCHWEIZ

Dem LESEN kommt in der gegenwärtigen, zunehmend multimedial und multikulturell geprägten Zeit ein ungeahnt hoher Stellenwert zu. Gleichzeitig wird deutlich, dass es nur mit gezielten und differenzier-ten Unterstützungsmassnahmen möglich ist, die in unserer Gesellschaft geforderten Lesefähigkeiten zu erreichen und zu erhalten. Aber auch die innovativen Entwicklungen im praktischen Bereich der Lese-förderung präsentieren sich heute erfolgherheissender, als es noch vor einer Generation denkbar war. So gesehen stellt LESEN sich als hochinteressantes, breites, und gerade dadurch nicht leicht zu über-blickendes Wissensgebiet dar.

LESEN als Forschungsgegenstand ist keinem bestimmten wissenschaftlichen Bereich zugehörig. Zuständig sind viele, zum Teil weit auseinanderliegende Forschungsrichtungen: Bildungsforschung und Medienkunde, Psychologie und Neurologie, Literaturwissenschaft und Linguistik, Pädagogik und Lerntheorie. Und auf keinem Gebiet sind Verknüpfungen zwischen Forschung und Praxis so unerläss-lich - und so mühsam herzustellen wie auf dem des LESENS.

Mit dem LESEFORUM SCHWEIZ entsteht eine interdisziplinäre Verbindungsstelle, ein Ort der Be-gennung zwischen Einzelpersonen, Institutionen und Gruppen, die sich im Rahmen von Forschung und Lehre oder gestützt auf praktische Tätigkeit mit Fragen des Lesens befassen. Geplant sind Seminarien und Vorträge sowie die Herausgabe eines Bulletins, das über Forschungsprojekte, Lehrveranstaltungen und Publikationen informiert.

Das LESEFORUM SCHWEIZ wird gleichzeitig die Schweizer Sektion der International Reading As-sociation mit Sitz in Newark (USA). Sie wurde 1956 gegründet und umfasst zurzeit über 90 nationale Sektionen und über 90 000 Mitglieder. Neben zentralen Diensten wie der Publikation von Büchern und Zeitschriften unterstützt sie die Anstrengungen der nationalen Sektionen und fördert den raschen Aus-tausch von Informationen und Erfahrungen. Als IRA-Sektion wird auch das LESEFORUM SCHWEIZ vielseitige internationale Fachkontakte anbieten können- ein Anliegen, das gerade heute im Hinblick auf neue bildungspolitische Entwicklungen an Bedeutung gewinnt.

Am 10. Juni 1992 stellt sich das LESEFORUM SCHWEIZ mit einer Vortragsveranstaltung an der Uni-versität Zürich erstmals der Öffentlichkeit vor. Die offizielle Vereinsgründung findet am 4. November 1992 im Rahmen einer Vortragsveranstaltung an der Universität Bern statt. Schon jetzt lädt der vorbe-reitende ARBEITSKREIS LESEFORUM SCHWEIZ zum Beitritt ein. Angesprochen sind akademische und nicht akademische Einzelpersonen und Institutionen: WissenschaftlerInnen und Universitätsinstitu-te; LehrerInnen und DozentInnen an pädagogischen Hochschulen, KindergärtnerInnenseminarien, Schulen für Soziale Arbeit, und in der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bibliotheken; SchriftstellerIn-nen; Verlage; Behörden im Kultur- und Bildungsbereich; Angehörige therapeutischer Institutionen und Berufe; BibliothekarInnen; LiteraturkritikerInnen, sowie alle am Lesen und Schreiben interessierten Per-sonen.

Auskünfte und Anmeldeformulare beim Sekretariat des LESEFORUM SCHWEIZ, Schweiz. Ju-gendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich.

International Reading Association

Grusswort von Peter Schneck, Wien

Gerne komme ich der Einladung nach, ein paar Zeilen anlässlich der Gründung des LESEFORUM SCHWEIZ als **Schweizer Sektion der International Reading Association (IRA)** zu schreiben.

Als Chairperson des International Development in Europe Committee (IDEC) der IRA beglückwün-sche ich die Schweizer Kolleginnen und Kollegen zu dieser Gründung, umso mehr als ich seit der ge-meinsamen Vorbereitung der Tagung "Lesenlernen-Schreibenlernen" (Bregenz 1990) aus eigener Er-fahrung um den hohen Standard der fachlichen Arbeit in der Schweiz weiss.

Die IRA umfasst Lesefachleute, Psychologen Bibliothekare, Medienexperten, Lehrer, Studenten und Eltern in mehr als 90 Ländern der Erde. Ueber ihre nationalen Mitgliedsorganisationen erreicht sie mehr als 350 000 Adressaten. Die seit 1956 bestehende Organisation hat ihren Schwerpunkt in den USA und Kanada, doch sind Bestrebungen im Gange, die zu einer verstärkt internationalen Struktur führen sol-len.

Das wohl wesentlichste Publikationsorgan der IRA ist die Zeitschrift "Reading Today", die im Zwei-monatsabstand alle internationalen Mitglieder erreicht. Weitere Angebote sind "The Reading Teacher" (Lesen in der Grundschule), "Journal of Reading" (obere Schulstufen und Erwachsenenlesen) sowie die eigentliche Forschungszeitschrift "Reading Research Quarterly". Darüber hinaus bietet die IRA einen Fachbuchbestand von derzeit 150 lieferbaren Titeln an.

Die internationale Leseforschung erhält sodann Impulse durch die Arbeit von mehr als 50 international zusammengesetzten Fachkomitees und durch ein Angebot an Forschungsförderungsprogrammen und Forschungsauszeichnungen.

Das International Development in Europe Committee (IDEC) der IRA verbindet derzeit die Leseforschungs- und Leseförderungs-Organisationen von mehr als 20 europäischen Ländern. Dem raschen Austausch der Informationen dient das "Europäische Bulletin", das dreimal jährlich erscheint und derzeit in Dänemark produziert wird. Mitglieder des LESEFORUM SCHWEIZ können zusätzlich auf deutschsprachige Informationen aus dem österreichischen "INFO: Lesen" und der deutschen "Les-BAR" zurückgreifen.

Das IDEC trifft zwei- bis dreimal im Jahr zusammen, um Projekte, Kooperationen und die im Zwei-jahresabstand stattfindende *Europäische Konferenz über Lesen* zu koordinieren. Das Frühjahrestreffen 1993 ist in der Schweiz geplant. Die Europäische Konferenz 1993 wird in Kopenhagen stattfinden, 1995 in Budapest. Gleichfalls im zweijährigen Rhythmus findet der IRA-Weltkongress statt (1990 in Stockholm, 1992 in Maui, Hawaii). Weltkongress und Europäische Konferenz bieten die Möglichkeit, zum Thema passende Beiträge in Form kurzer Abstracts einzureichen; es finden dann viele themenbezogene parallele Sessions statt, sodass jeder Teilnehmer sein individuelles Kongressprogramm selbst zusammenstellen kann.

Universität Zürich, Abt. Angewandte Psychologie (Leitung: Prof. François Stoll), Schönberggasse 2, 8001 Zürich

Forschungsprojekt:
Lesefertigkeiten bei
Schweizerschülern

Im Zusammenhang mit der Ausrufung des Alphabetisierungsjahres 1990 durch die UNESCO hat die "International Association for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA) ein Forschungsprojekt unter dem Namen "Reading Literacy Study" lanciert, an welchem 35 Länder der Welt, darunter praktisch alle EG-Staaten, teilnehmen. Anfang 1988 trat die IEA mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) in Aarau in Kontakt, um auch das Interesse der Schweiz zu wecken. Nachdem sich verschiedene Instanzen im Bereich der Bildungsforschung positiv zu einer Teilnahme geäußert hatten, liess sich die Abteilung für Angewandte Psychologie des Psychologischen Institutes an der Universität Zürich unter der Leitung von Professor François Stoll als Projektträgerin gewinnen.

Worum geht es nun in dem Leseprojekt? Das Projekt soll aktuelle Daten zu den Leseleistungen und Lesegewohnheiten von 9- und 14-jährigen Schulkindern erheben und Antworten geben auf Fragen wie: "Was für ein Leistungsniveau erreichen die Schülerinnen und Schüler im Lesen und reicht es für unsere gesellschaftlichen Bedürfnisse aus?", "Welche familiären, sozialen und schulischen Rahmenbedingungen fördern die Lust und die Fähigkeit zum Lesen?" und "Wie intensiv wird das Angebot an geschriebener Sprache und schriftlicher

Kommunikation genutzt?". Die Besonderheit der Untersuchung liegt in der internationalen Vergleichbarkeit, da in ca. 35 Ländern der Welt die gleichen Lesetests durchgeführt werden. Die Schweiz nimmt mit allen vier Sprachregionen daran teil. Für die Schweiz sind sowohl Vergleiche innerhalb des eigenen föderalistischen Bildungssystems interessant, als auch solche mit den umliegenden Ländern.

Die Lesetests enthalten drei Arten von Texten, welche unterschiedliche intellektuelle Leistungen von den Schülern verlangen:

1. Es werden *Dokumente* vorgelegt, d.h. Tabellen, Grafiken und Anweisungen, wie sie häufig in der Schule und in unserem Alltag vorkommen, z.B. Fahrpläne, Rezepte, Landkarten oder Tabellen.
2. *Sachtexte* berichten über eine Tatsache oder ein Phänomen, z.B. physikalischer, geologischer oder gesundheitlicher Natur.
3. Die Schülerinnen und Schüler sollen kurze und längere Geschichten sowie *Erzählungen* lesen, inhaltlich erfassen und Fragen über Handlungen, Motive und Charaktere beantworten.

Die Aufgaben wurden so gewählt, dass sie sowohl sehr gute als auch sehr schwache Schülerinnen und Schüler ansprechen. Der Zeitaufwand für die Lesetests betrug zwei Lektionen.

Zusätzlich soll ein Fragebogen für Schülerinnen und Schüler Aufschluss darüber geben, wieviel und was die Schülerinnen und Schüler einerseits in der Schule, andererseits in der Freizeit lesen. Es wurden ebenfalls Fragen über die kulturelle und sprachliche Umwelt der Schülerinnen und Schüler gestellt.

Der Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht eine klare Beschreibung des Sprachunterrichts, der Ziele und Mittel der Lehrerinnen und Lehrer.

Die Tests und Fragebogen für Schülerinnen und Schüler sowie die Fragen an die Lehrerinnen und Lehrer wurden 1990 im Rahmen eines Vortests erprobt. Schulklassen aus den Kantonen Zürich, Bern, Luzern, Schwyz, Freiburg, Waadt, Genf und Tessin haben daran teilgenommen. Die nationale und internationale Analyse der Antworten hat zur endgültigen Auswahl der Texte und Fragen geführt. Ein erster provisorischer internationaler Vergleich deutet darauf hin, dass die Schweizer Ergebnisse im oberen Drittel liegen, was bedeutet, dass die Lesetests für die Schweizer Klassen keine wesentlichen Probleme bieten. Auch der bei uns relativ ungewohnte Gebrauch von Mehrfachantworten bereitete keinerlei Schwierigkeiten.

Die Durchführung der Lesetests in den Schulklassen fand im März 1991 statt.

Diese Leseuntersuchung dürfte im gesamtschweizerischen Bildungsforschungssektor ein Novum sein, denn sie wurde gleichzeitig in allen vier Landessprachen der Schweiz durchgeführt. Im Rätoromanischen Sprachgebiet wurden die Tests und Fragebogen in den Sprachen Ladin und Sursilvan ausgegeben. Aus den vier Kantonen Bern, Basel, Zürich und Tessin wurde eine verhältnismässig grössere Anzahl Klassen ausgelost, da diese Kantone bereits in der Planungsphase den Wunsch nach einer speziellen Auswertung äusserten, und die entsprechenden finanziellen Mittel zur Verfügung stellten. An der Untersuchung teilgenommen haben ins-

gesamt 234 Klassen des 3. Schuljahres und 400 Klassen des 8. Schuljahres. Obwohl alle Lehrer und Lehrerinnen rein zufällig ausgewählt wurden, blieben Absagen die absolute Ausnahme.

Besonders gefreut hat uns, dass viele Rücksendungen mit kurzen Briefen versehen waren, in denen die Lehrerschaft und manchmal auch ihre Schüler und Schülerinnen uns ihr Interesse und ihre positive Anteilnahme an unserer Studie bekundeten. Manche sprachen von der Freude und dem Spass, die ihre Klassen beim Lösen der Aufgaben und Ausfüllen der Fragebogen empfunden hatten. Eine dritte Klasse lobte unsere "sehr schönen Geschichten", ein anderer Brief enthielt sogar den Vorschlag, die ganze Sache noch einmal für das Fach Rechnen zu machen. Aber auch die kritischen Töne sollen nicht unterschlagen werden: vor allem aus achten Klassen war manchmal zu hören, dass Schülerinnen und Schüler die Testhefte und Fragebogen einfach zu lang fanden, oder dass für die Instruktion, das Verteilen des Materials und die Beantwortung der Fragebogen mehr Zeit benötigt wurde als von uns angegeben.

Im Spätsommer 1991 erhielt jede Lehrerin und jeder Lehrer eine vertrauliche Rückmeldung über die durchschnittliche Leistung der eigenen Klasse in den verschiedenen Lesebereichen zugeschickt. Die Lehrerinnen und Lehrer bekamen so die Möglichkeit, die Leistungen ihrer Klasse mit den schweizerischen Mittelwerten zu vergleichen. Internationale Erstergebnisse werden im Juni 92 vom IEA-Zentrum in Den Haag publiziert. Detaillierte Schweizer Ergebnisse sind im November 92 von unserem Team zu erwarten: F. Stoll, Ph. Notter, C. Koehli-Gundlich, U. Meier-Civelli, W. Nieuwenboom, P. Rüesch.

**Dr. Madelon Saada-Robert,
Universität de Genève, Faculté
de psychologie et des sciences
de l'éducation (FPSE)**

Evolution et différences individuelles chez les apprentis lecteurs et scripteurs

Il s'agit d'une étude longitudinale destinée à investiguer les différences individuelles dans les stratégies d'acquisition de la langue écrite par des débutants lecteurs et scripteurs de 5 à 6 ans dans une situation scolaire. La recherche a eu lieu à la Maison des Petits, école publique rattachée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, dans laquelle l'apprentissage de la lecture ne passe pas par un entraînement systématique, ni du vocabulaire visuel, ni de la segmentation phonémique, ni même du code alphabétique, mais s'inscrit dans le cadre d'une démarche active de production orale et écrite basée sur les significations, démarche qui tente de suivre la progression individuelle de chaque enfant.

L'observation des conduites des enfants dans leurs activités de production de texte comprend

1. la constitution collective d'un texte de référence

2. la production d'un texte individuel (commentaire à un dessin) dans laquelle le texte de référence sert de "dictionnaire" où l'enfant peut chercher les mots qu'il veut écrire.

En complément, plusieurs épreuves dites de bilan ont été utilisés, fournissant des renseignements sur la progression des enfants.

Au point de vue *méthodologique*, les résultats obtenus jusqu'à présent montrent que les stratégies de recherche de mots, telles qu'elles ont été observées dans une situation scolaire (1044 stratégies ont pu être identifiées pour les 31 sujets et les quatre temps d'observation en l'espace

de 7 mois; ces stratégies ont par la suite été regroupées dans 7 catégories), représentent un paradigme valide pour l'étude de l'apprenti lecteur, des liens étroits étant clairement apparus entre ces stratégies et les épreuves de lecture plus conventionnelles utilisées dans les bilans.

Au point de vue des *implications pratiques*, ces résultats devraient encourager les démarches différenciées d'enseignement de la lecture. Ils montrent qu'à partir d'observations faites en classe, donc accessibles à l'enseignant, il est possible de repérer des éléments d'une évaluation formative indispensable au guidage d'une pédagogie différenciée.

Adresse: FPSE, Uni II, 24, rue Général -Dufour, 1211 Genève, tél. 022/705 76 20

**Psychologisches Institut der
Universität Bern, Labor von
Prof. Dr. R. Groner und P. U.
Müller**

Leseforschung am Psychologischen Institut der Universität Bern

Was? Wir versuchen die Informationsverarbeitung, die beim Lesen stattfindet, zu verstehen. Es geht uns dabei weniger darum zu untersuchen, wie der *Inhalt* eines Texts verarbeitet wird, sondern vielmehr um davor ablaufende *Prozesse*. Wie wird das visuelle Bild eines Textes, eines Satzes, eines Wortes oder auch nur eines Buchstabens enkodiert, um schliesslich erkannt und verstanden werden zu können? Diese Fragen werden nicht nur im Hinblick auf das geübte Lesen Erwachsener gestellt, sondern ebenso für lesenlernende Kinder und Kinder, die mit dem Lesen Schwierigkeiten haben.

Womit? Was wir untersuchen, ist nicht so einfach zu umschreiben. Wir können es auch nicht di-

rekt beobachten – wir können diese Frage nicht einmal aus der Selbstbeobachtung beantworten. Wie kann man dann da als Psychologen Aussagen machen? Wir arbeiten einerseits mit der gängigen *Psychometrie*. Das sind in unserem Fall vor allem Lese- und Intelligenztests. Damit kommen wir aber nicht sehr weit. Deshalb verwenden wir auch verschiedene Methoden aus der *Psychophysik* und der *experimentellen (Wahrnehmungs-)Psychologie*. Dabei versuchen wir ausgeklügelte experimentelle Bedingungen zu finden, die uns Informationen über die beim Lesen ablaufenden Prozesse geben können. Unterstützt werden diese Methoden durch die Messung der Augenbewegungen. Beim Lesen bewegt sich das Auge ruckartig über den Text; es bleibt an bestimmten Stellen für eine kurze Zeit stehen, springt ein Stückchen weiter, bleibt wieder stehen, und so weiter. Eine genaue Analyse dieses Musters kann wichtige Hinweise über die Informationsaufnahme beim Lesen geben.

Wozu? Was soll man nun mit den Ergebnissen anfangen, die solche Forschung produziert? Gewiss ist ein Teil unserer Arbeit *Grundlagenforschung*, und eine direkte Anwendbarkeit steht nicht im Vordergrund. Für drei *Anwendungen* betreiben wir jedoch direkt Forschung: Es gibt für Schweizer Verhältnisse keine Lesetests, welche den internationalen Assprüchen hinsichtlich Konstruktion und v.a. Normierung zu genügen vermögen. Deshalb versuchen wir, basierend auf neueren Modellen des Lesens, Texts zu entwickeln. Weiter versuchen wir, über die Erforschung der Ursachen von Leseschwächen Möglichkeiten zu deren Therapie zu finden. Und schliesslich wurde verschiedentlich der Versuch unternommen, typografische Aspekte, auch im Hinblick auf neue Medien, zu optimieren. Im Auftrag der Teletext AG wurde zum Beispiel

untersucht, welche Farbkombinationen für dieses Medium am geeignetsten sind.

Adresse: Psychologisches Institut der Universität Bern, Gebäude 2, Laupenstr. 4, CH-3008 Bern, Tel. 031/65 40 40.

Heinz Bonfadelli, Seminar für Publizistikwissenschaft der Universität Zürich

Univox-Studie 1992 zum Thema "Buchlesen in der Schweiz"

Obwohl in den letzten Jahren die Konkurrenz der Print- durch die AV-Medien öffentlich immer wieder kontrovers diskutiert worden ist, gibt es bislang in der Schweiz erstaunlicherweise kaum empirisch abgesichertes Wissen über den *Stellenwert des Mediums "Buch"* im Umfeld der übrigen Massenmedien. Ein erster Beitrag zur Behebung dieses Forschungsdefizits wird im Rahmen der Univox-Studie 1992 zum Thema "Kommunikation" geleistet. Die Befunde basieren auf persönlichen, standardisierten Interviews bei 676 Stimm- und Wahlberechtigten in der Deutsch- und Westschweiz, die nach einem kombinierten Zufalls-Quotenverfahren ausgewählt wurden. Konzipiert und ausgewertet wurde die Studie am Seminar für Publizistikwissenschaft der Universität Zürich, die Daten wurden im Januar 1992 vom GfS-Forschungsinstitut (Adliswil) erhoben, das auch die Arbeiten von UNIVOX koordiniert.

1. Buchbesitz: Nach den Selbstauskünften der Befragten muss das Buch heute als Massenmedium bezeichnet werden, ist es doch praktisch in jedem Haushalt vorhanden. Immerhin 7% der Befragten geben jedoch an, keine Bücher zu besitzen und fast ein Viertel der Befragten verfügt über keinen oder höchstens über einen minimalen Buchbestand, nämlich nur maximal ein Tablar voll Bücher. Damit schneidet die Schweiz

im *europäischen Vergleich* schlecht ab, stehen doch in etwa 94% der Haushalte der BRD und in 95% der Haushalte in Frankreich Bücher. Auf der andern Seite geben je rund ein Viertel der Befragten an, ein ganzes oder sogar mehrere Gestelle voll Bücher zu besitzen. Die Hälfte der befragten Schweizer/-innen verfügt also über einen beträchtlichen Bestand an Büchern. Die Unterschiede im Buchbesitz sowohl zwischen Männern und Frauen als auch zwischen den beiden Sprachregionen sind unbedeutend, mit steigendem Bildungs- und Berufsstatus der Befragten erhöht sich jedoch der Buchbesitz signifikant.

2. Intensität des Buchlesens.

Der *weiteste Kreis der Buchleser* umfasst rund vier Fünftel der Erwachsenen, d.h. 81% haben im letzten Jahr vor der Befragung mindestens ein Buch gelesen, aber immerhin 19% müssen als *Nichtleser* bezeichnet werden, d.h. haben in den vorangegangenen 12 Monaten überhaupt kein Buch gelesen. Im *europäischen Vergleich* sieht es so aus, dass vergleichbare Studien in Frankreich 26%, in Deutschland 24% - 30% und in Österreich sogar 31% Nichtleser eruiert haben, d.h. in der Schweiz scheint der Anteil der Buchleser/-innen mindestens gleich gross zu sein, wenn nicht sogar leicht höher zu liegen als in den umliegenden Ländern. Unterteilt man die Leser und Leserinnen differenzierter nach der Anzahl der im letzten Jahr gelesenen Bücher, so zeigt sich, dass die Hälfte der Befragten etwa alle zwei Monate ein Buch in die Hand nimmt; etwas mehr als ein Drittel lesen mindestens ein Buch pro Monat. Nur 15% können als intensive Leser/-innen bezeichnet werden; sie lesen mehr als ein Buch pro Monat, d.h. mehr als zehn Bücher pro Jahr. Die sich schon auf der Ebene des Buchbesitzes äussernden *sozialen Zugangsbarrieren* machen sich im Leseverhalten selbst noch stärker bemerkbar: Frauen

lesen mehr Bücher als Männer; bei den älteren Leuten ist der Anteil der Nichtleser höher als bei den Jüngeren; bezüglich der Intensivleser sind die Unterschiede aber gering. Buchlesen korreliert am stärksten mit dem Bildungsniveau, aber auch signifikant mit dem Beruf und dem Lebensstandard. Und auch in den Städten wird deutlich mehr als auf dem Land gelesen.

3. Buchlesen im Freizeitumfeld: In absoluter Hinsicht lässt sich das Lesen von Büchern in der Deutsch- und Westschweiz folgendermassen umreissen: Bezogen auf das zurückliegende Jahr haben 81% der Befragten überhaupt im Minimum ein Buch gelesen; bezogen auf den Anlass der Befragung geben immerhin 56% an, zur Zeit ein Buch zu lesen. Und fragt man nach der *Frequenz des Buchlesens*, dann behaupten 29% von sich, fast jeden Tag zum Medium "Buch" zu greifen; 62% lesen mindestens einmal pro Woche in einem Buch; 28% tun dies weniger häufig und 10% sagen von sich selbst, dass sie überhaupt nie Bücher lesen würden. Im Vergleich zu den drei tagesaktuellen Medien Radio, Fernsehen und Zeitung werden Bücher und Zeitschriften eher in einem wöchentlichen Rhythmus genutzt: Knapp die Hälfte der Hälfte der befragten Schweizer und Schweizerinnen greift im Durchschnitt jede Woche mehrmals zu diesen Printmedien; die andere Hälfte hat aber zu Büchern und Zeitschriften eine deutlich schwächere Bindung, d.h. nutzt diese höchstens einmal pro Woche oder sogar selten bis gar nicht.

Freizeit bedeutet für viele in der Schweiz vorab Medienzeit, d.h. die ersten drei von 15 abgefragten Freizeitbeschäftigungen belegen die oben genannten drei tagesaktuellen Medien. Erst an siebter Stelle steht das Bücherlesen, das aber immer noch deutlich häufiger ausgeübt wird als z.B. "Heimwerken / Handarbeiten",

"aktiv Sport treiben", "sich persönlich / beruflich weiterbilden" oder "kulturelle Veranstaltungen besuchen". Im allgemeinen sind habituelle Leserinnen und Leser von Büchern auch im übrigen Freizeitbereich aktiver als Nichtleser/-innen.

4. Wege zum Buch: 56% der Befragten lasen zum Zeitpunkt der Befragung ein Buch. Von den gerade gelesenen Büchern waren 56% *gekauft*, wobei die Buchhandlung bei drei Viertel der gekauften Bücher die Herkunftsquelle war, die restlichen 25% verteilten sich zu gleichen Teilen auf Buchclubs (10%) und Kiosk / Warenhaus (10%). Ein knappes Viertel der gerade gelesenen Bücher wurde *ausgeliehen*: 60% aus der Bibliothek und 40% von Verwandten und Bekannten. Bei 12% der gelesenen Bücher handelt es sich um *Buchgeschenke*.

Die Anregungen, ein Buch zu lesen, sind äusserst vielfältig. Bezogen auf die gerade gelesenen Bücher sind je zu 20% gleich wichtig einerseits das *persönliche Interesse*, andererseits die *Empfehlung von Bekannten*, Verwandten und Freunden. Daneben macht sich aber auch der *Medien Einfluss* bei 13% der Leserinnen und Leser bemerkbar: Man hat sich das Buch beschafft, weil man eine Besprechung in einer Zeitung oder Zeitschrift gelesen hat (8%), weil man die Verfilmung des Buches im Fernsehen oder Kino gesehen hat (4%) oder weil man das Buch als Serie in einer Zeitung bzw. Zeitschrift gelesen hat (1%).

5. Präferenzen für Lesestoffe. Je rund ein Drittel der Befragten geben an, einerseits eher mehr *Sachbücher*, andererseits mehr zur *Unterhaltung* zu lesen; rund 20% lesen etwa zu gleichen Teilen zur Information und zur Unterhaltung. Auffällig ist dabei der Unterschied zwischen der Deutsch- und Westschweiz, indem in der Romandie mehr als doppelt so viele angeben, Bücher vor allem zur Unterhaltung zu lesen.

Frauen lesen ebenfalls häufiger zur Unterhaltung, während bei den Männern die informationsorientierte Lektüre Priorität hat; dies gilt ebenfalls für die Gebildeteren unter den Buchlesern.

6. Leseabsichten. *Affektive und kognitive Funktionen* sind beim Lesen gleichermaßen wichtig: Für 50% ist wichtig, dass das Lesen von Büchern und Heftli spannend und packend ist und einen gefangennimmt. Für fast gleich viele soll die Lektüre aber auch so sein, dass man davon lernen und profitieren kann und dass die Texte einen zum Denken und zur Auseinandersetzung anregen. Ebensoviele, nämlich 47%, meinen, dass die gelesenen Bücher realistisch, wahr und wirklichkeitsgetreu zu sein haben.

Für je etwas mehr als ein Drittel spielt einerseits der Humor, andererseits die Thematisierung von aktuellen gesellschaftlichen Problemen ein Rolle. Im Vergleich zu diesen kognitiven und affektiven Funktionen scheinen *eskapistische Funktionen*, d.h. dass die gelesenen Texte süffig und leicht zu lesen sind, so dass man einmal kurz abschalten kann, weniger wichtig zu sein; sie werden nur von einem Viertel der Befragten genannt. Auch *parasoziale Funktionen*, d.h. die Identifikationsmöglichkeiten mit dem Gelesenen, werden nur von jedem Fünften als wichtig genannt. Zusammenfassend wird von der heutigen Literatur durchaus ein überaus breites Funktionsspektrum erwartet: *Multifunktionalität*.

Alex Höchli, lic. phil. I,
Edelweissweg 14, CH-6390 Engelberg

Lehrlingsbefragung zur
Freizeitaktivität "Lesen"

In jüngster Zeit mehrten sich Befürchtungen, wonach die Schriftkultur zusehends dem Zerfall ausgesetzt sei. Trotz eines bisweilen

ausgeklügelten Schulsystems fallen tatsächlich immer mehr Geschulte zwischen die Maschen des Selektionsnetzes und verlieren dabei oftmals regelrecht die einst erworbene Lese- und Schreibfertigkeit. Man spricht dann von "funktionalen" oder "sekundären Analphabeten und Analphabetinnen".

Im Rahmen einer Dissertation am Seminar für Publizistikwissenschaft der Universität Zürich (Leiter: Prof. Ulrich Saxer) bin ich derzeit daran zu untersuchen, welche Kriterien massgeblich sind, dass junge Menschen dem freiwilligen Lesen allmählich den Rücken zuwenden. An einer repräsentativen Befragung bei den Lehrlingen der industriell-gewerblichen Berufsschulen im Kanton Zürich soll ermittelt werden, welche Beziehung junge Berufstätige zur Freizeitaktivität "Lesen" haben bzw. nicht mehr haben. Die Arbeit befindet sich derzeit in der Auswertungsphase.

Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich

Forschungsprojekte zur Schweizer Kinder- und Jugendliteratur und zu Schweizer Lesebüchern

Das Nationalfondsprojekt "**Literarische und nationale Erziehung: Schweizerisches Selbstverständnis in der Literatur für Kinder und Jugendliche**" ist abgeschlossen worden. Die Studie umfasst drei Teiluntersuchungen: "*Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900*" von Barbara Helbling; "*Für Freiheit und Fortschritt: Nationale Identität in historischen Jugendbüchern der Schweiz*" von Verena Rutschmann und "*Bisogna amare la patria come si ama la propria madre*" von Doris Senn. Die Untersuchungen erstrecken sich über alle Sprachregionen der Schweiz. Die Publikation ist vorgesehen. Eine knappe Zusammenfassung der Er-

gebnisse liegt als Veröffentlichung des Nationalfonds vor (Rosmarie Tschirky: **Literarische und nationale Erziehung. Schweizerisches Selbstverständnis in der Literatur für Kinder und Jugendliche.** 24 S., Basel 1991. Erhältlich beim Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich).

Claudia Weilenmann hat die Arbeiten am Nationalfondsprojekt "**Annotierte Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1900**" praktisch abgeschlossen. Die Herausgabe des rund 600seitigen Werks ist auf Herbst 1992 geplant. Damit wird eine wichtige Grundlage für literaturwissenschaftliche, historische und pädagogische Untersuchungen vorliegen.

Verena Stauffacher

Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus.

Die Untersuchung entstand als Diplomarbeit während meiner Ausbildung am Heilpädagogischen Seminar in Zürich und wird im Sommer 1992 als Buch veröffentlicht werden. Ich befasse mich darin mit Literatur zu den Themen Analphabetismus und Lesen und Schreiben. Daneben zeige ich auf, welche schulischen Bedingungen zur Entstehung von Analphabetismus beitragen können. Dabei scheinen die ersten beiden Schuljahre eine entscheidende Bedeutung zu haben. Schwerpunkt meiner Arbeit ist daher diese Zeit.

Ausgangspunkte zur Beschäftigung mit dem Thema sind eigene Erfahrungen und Beobachtungen als Lehrerin. Ich hinterfrage Alltagssituationen aus der Praxis und zeige auf, dass sie Kinder auf dem Weg zu Schreiben und Lesen behindern und entmutigen können. Aus Gesprächen mit ExpertInnen halte ich fest, welche schulischen Bedingungen sie mitbeteiligt sehen am Entstehen von Analphabetismus.

Abschliessend mache ich einige Änderungsvorschläge und beschreibe, was ich jetzt als hilfreich sehe, um mehr Menschen in unseren Schulen den Zugang zur Schrift zu ermöglichen.

Die Arbeit wurde mit dem Preis des Vereins Lesen und Schreiben für Erwachsene ausgezeichnet.

Verena Stauffacher: **Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus.** Ca. 90 Seiten, ca. Fr. 20.70. Verlag der Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik, Obergrundstr. 61, 6003 Luzern 1992.

Ellen Gnaegi et Jacques Weiss,
Institut Romand de recherches
et de documentation
pédagogiques (IRDP), Faubourg
de l'Hôpital 43, c.p. 54, CH-2007
Neuchâtel 7, tél. 038 24 41 91

Apprentissage de la lecture

Cette bibliographie sélective présente vingt-deux ouvrages récents concernant la lecture. Les résumés sont divisés en cinq rubriques: l'apprentissage de la lecture, l'évaluation de la lecture, les difficultés d'apprentissage, les livres pour la jeunesse et les revues de littérature.

En 1986, l'IRDP publiait un premier recueil de fiches bibliographiques commentées, relatives à la lecture. Au cours de ces dernières années, les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture ont permis de nuancer certains élans novateurs de la fin des années 70 et du début des années 80. Elles ont également apporté des connaissances nouvelles, plus précises et mieux fondées scientifiquement. Il devenait dès lors nécessaire de remettre à jour cette première communication.

Ce deuxième cahier de fiches a donc pour but de proposer divers textes, parus récemment, à toutes les personnes intéressées par les problèmes de lecture. Les textes retenus ne s'inscrivent pas dans un courant théorique et scientifique particulier. Ils ne cherchent qu'à donner un aperçu de quelques recherches et publications récentes et importantes de ce domaine.

Ellen Gnaegi et Jacques Weiss:
Apprentissage de la lecture. Analyse de vingt-deux textes à l'intention des enseignants, des parents et des chercheurs. 42 p. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel 1992.

LehrerInnen-Aus- und Fortbildung

Andrea Bertschi-Kaufmann, Dozentin für Fachdidaktik Deutsch, Literatur und Kinderliteratur an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau (LehrerInnenbildung), 4800 Zofingen.

Anstiftungen zum Lesen

Im Rahmen unseres Projektstudiums an der HPL realisieren wir verschiedene Veranstaltungen in Schulhäusern bzw. Schulklassen.

Lesejahrmarkt (1990): Studentinnen und Studenten erarbeiteten ein grosses Angebot verschiedener Formen von Leseanimation. Kinder sollten neuen und neuesten Büchern begegnen und zugleich Möglichkeiten zum Mitlesen, Mit-erzählen, Mit-gestalten und Mit-spielen erhalten.

Leseclubs für Primarschulkinder und Jugendliche der Sekundarstufe I: In diesem Projekt suchten wir nach Möglichkeiten, schulisches Lesen und Anregungen zum Freizeit-Lesen für die Kinder und Jugendlichen stärker zu verbinden. Studentinnen und Studenten erarbeiteten Grundlagenwissen und -materialien, ge-

stalteten in Schulhäusern und Schulbibliotheken den Rahmen für Leseclubs, wo sie Schülerinnen und Schüler dann kontinuierlich begleiteten, informierten und berieten.

(Projektleitung zusammen mit Maria Riss, Kinderbuchhändlerin, Zofingen.)

Dr. Ruth Erat, Pädagogische Arbeitsstelle des Erziehungsdepartements d.Kt. St. Gallen, Müller-Friedberg-Strasse 34, 9400 Rorschach

Projekt Muttersprache, Teilprojekt Leseförderung

Die Tatsache unseres Wissens um den funktionalen Analphabetismus und um die Veränderung der Kulturtechnik "Lesen" innerhalb unserer Medienwelt verlangen Konsequenzen im Bereich der Volksschule. Zwar sind die Voraussetzungen für einen breit abgestützten, motivierenden Leseunterricht gut. Zwar wird Lesen innerhalb der Schule gelobt und empfohlen. Und doch ist die Zeit, in der Lesen

durch Lesen gelernt werden darf, zumeist die Zeit im Elternhaus, in einer Umgebung, die nicht mehr für eine bürgerliche Lesekindheit garantiert. Ich- und Weltfindung, Teilnahme an der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Welt sind dann gefährdet, wenn die Schule ihre veränderte Funktion in diesem Bereich nicht wahrnimmt, wenn *Lesezeit, Lesegemeinschaft, Leseangebot* nicht Raum haben im Unterricht.

Das Projekt "Mutterprache" stellt Dokumentationen und Material für Volksschule und Seminarien, für die Lehrerfortbildung und die Weiterbildung der Bezirksschulräte zusammen. Sie baut eine Bibliothek und eine Sammlung von Projektmöglichkeiten auf. Aufgrund von Umfragen erarbeitet sie Massnahmen und Hilfen. Sie stellt Beratungszeit zur Verfügung und schafft in Zusammenarbeit mit Autorinnen und Autoren, Bibliothekaren, Buchhändlern und Institutionen, die in diesem Bereich tätig sind, die Voraussetzungen für eine Schulzeit, in der eine anhaltende Lesemotivation aufgebaut werden kann. Zielpublikum des Teilpro-

jekts Leseförderung sind Lehrkräfte aller Volksschulstufen, Seminarlehrerinnen und -Lehrer, Behördemitglieder, Eltern, Erzieher, Bibliotheksangestellte und Buchhändler.

Im November 1991 fand im Rahmen des Teilprojekts Lesen die Deutschdidaktiktagung "Lesekultur – auch in der Schule" statt. Schwerpunkte im Jahr 1992 sind:

1. Ein Angebot an Referaten und Beratungsgesprächen, die zeigen und erleben lassen, was Lesen tatsächlich ist, was Lesen fördert, wie Lesen zusammenhängt mit dem sozialen Umfeld, der Arbeitswelt, der Freizeit- und Medienwelt und dem Bild vom lesenden Menschen.

2. Eine Umfrage zum Bereich Schulbibliotheken im Rahmen der Analyse des Ist-Standes, in Zusammenarbeit mit der Kantonalen Kommission für Schulbibliotheken. Damit soll eine Grundlage für mögliche Massnahmen in diesem Bereich erarbeitet werden.

3. Sondernummern der Stufenblätter als Beilage zu den neu geschaffenen Bücherkisten der Pädagogischen Arbeitsstelle. Damit erhalten Lehrerinnen und Lehrer neben Grundsatzinformationen vor allem konkrete Projektmöglichkeiten für den Unterricht; Anregungen für die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehern; Informationen über stufengemässe Bücher; Einblicke in Erfahrungen im Umgang mit Büchern; Hinweise für Leseecken-Gestaltungen, Beschaffung von Klassenlektüren usw.

4. Förderung von regionalen Lesezirkeln: In den einzelnen Regionen werden stufenübergreifende Arbeitstagungen durchgeführt und Lesezirkelgruppen mit einem Zusatzangebot begleitet. Aus der Erkenntnis heraus, dass lesende Erwachsene das Lesen fördern, werden Lesezirkelmodelle und Pilotprojekte vorgestellt und Orte geschaffen, an denen das Gespräch unter Leserinnen und Lesern gepflegt wird; wo die reiche

Palette der Kinder- und Jugendliteratur zum Erlebnis werden kann; wo Lehrerinnen und Lehrer konkrete Projekte für Schulklassen, Partnerklassen usw. gemeinsam entwerfen, vorbereiten und reflektieren können; wo der Kontakt mit Autorinnen und Autoren stattfindet.

Dr. Heinz Ochsner, Arbeitsstelle für präventive Unterrichtsdidaktik, Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

Wie kann die Schule Lesestörungen vermeiden?

Die Arbeitsstelle für präventive Unterrichtsdidaktik ist 1985 an der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich mit einer halben Arbeitsstelle errichtet worden. Sie hat zur Aufgabe, durch Information, Beratung und Lehrerfortbildung zur Prävention von Lernstörungen, insbesondere von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten an der Primarschule beizutragen. Die Arbeitsstelle hat didaktische Anregungen und Arbeitsmaterialien für den Lese-Rechtschreibunterricht an der Unter- und Mittelstufe erarbeitet, die durch Publikationen und Fortbildungsveranstaltungen vermittelt werden.

Prävention in der Schule geht von der Erfahrung aus, dass durch einen sorgfältig geführten und differenzierenden Anfängerunterricht und weiterführenden Lese-Rechtschreibunterricht Lernschwierigkeiten bei den Schülern teils verhütet, teils frühzeitig aufgefangen werden können, bevor sie ein Ausmass annehmen, das eine spezielle sogenannte Legasthenie-Therapie erfordert. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten betrachten wir über weite Strecken (mit Ausnahme der wenigen "schweren" Fälle) nicht als pathologisch-therapeutische, sondern als pädagogisch-sonderpädagogische, metho-

disch-didaktische, genauer als sprach- und schriftsprachdidaktische Probleme.

Lese-Rechtschreibstörungen sind Teufelskreise. Oft führen kleine Ursachen, z.B. geringfügige Entwicklungsrückstände sensorischer Funktionen im Einschulungsalter, zu unverhältnismässig schwerwiegenden Schwierigkeiten in der Schullaufbahn eines Kindes.

Präventive Unterrichtsdidaktik heisst die Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler aufmerksam beobachten, individuell begleiten und rechtzeitig angemessene Lernhilfen anbieten. Dies stellt erhöhte Ansprüche an die Lehrerinnen und Lehrer, und man kann sich fragen, warum sie diese auf sich nehmen sollen, wo doch spezielle Legasthenietherapeutinnen zur Verfügung stehen. Im Zusammenhang mit der im Kanton Zürich zunehmend verbreiteten integrativen Schulungsform wird diese Frage heute besonders aktuell. Zweifellos sind die Lehrerinnen und Lehrer bei ihren präventiven und integrativen Bemühungen auf interne und externe Unterstützung und Zusammenarbeit in hohem Masse angewiesen.

Didaktisch kann und soll Lesenlernen von Rechtschreiblernen nicht so sehr gesondert werden, wie es an unseren Schulen häufig geschieht. Wir empfehlen, im Anfängerunterricht eine engere Verknüpfung zwischen Lesen und Selberschreiben zu gewährleisten und das Schwergewicht auf's frühe Schreiben zu legen und nicht auf's Lesenlernen. Hat das Kind durch fleissiges Kodieren von gesprochener Sprache mittels der Schriftzeichen das Prinzip unserer Schrift, die im wesentlichen eine Laut-Zeichen-Schrift ist, erst einmal erfasst, so fällt das Dekodieren von Lesetexten leichter. Positive Leseerfahrungen im Anfängerunterricht wirken sich dann im weiterführenden Unterricht förder-

lich auf die Lesefreude der Kinder aus.

In den Publikationen unserer Arbeitsstelle sind die didaktischen Anregungen in Einzelheiten ausgeführt.

Prävention im Unterricht- was heisst das? Informationsbroschüre der Arbeitsstelle für präventive Unterrichtsdidaktik der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Juni 1987.

Ochsner, Heinz: Leseschwäche – Ursachen und Massnahmen. In: Schweiz. Lehrerzeitung SLZ spezial, Didaktische Reihe Heft 1, Lesen, S. 44-48, o. J.

ders.: Was ist Legasthenie denn nun eigentlich? In: Schweiz. Lehrerzeitung SLZ 23, 17. November 1988, S. 5-10.

**Ursina Gloor, Wiesenweg 2,
CH-4144 Arlesheim**

Lesen üben, aber wie?

Mein Name ist Ursina Gloor. Ich arbeite als Primarlehrerin an der Tagesschule in Basel. Daneben

erteile ich Lehrer- und Lehrerinnenfortbildungskurse, die vom Institut für Unterrichtsfragen und LehrerInnenfortbildung Basel-Stadt (ULEF) oder von der LehrerInnenfortbildung Basel-Land (LFBL) organisiert werden. Einer dieser Kurse trägt den Titel "Lesen üben – aber wie?". Es geht darum, Ideen zu vermitteln für viele Übungsmöglichkeiten, die lustbetontes, freudiges und intensives Lesen ermöglichen. An den ca. sechsstündigen Kursen nehmen Lehrkräfte des 1. bis 6. Schuljahres teil.

In einem Teil des Kurses werden Einsatzmöglichkeiten des Lesebuches aufgezeigt. Immer wieder gerät nämlich, gerade bei engagierten Lehrerinnen und Lehrern, das Lesebuch in Vergessenheit, weil diese Lehrkräfte zum aktuellen Thema passende Texte suchen und kopieren. Lesebücher sind jedoch meist vorhanden und werden besonders gern wieder

eingesetzt, wenn sie mehr bieten als eigens zum Thema gesuchte Texte.

Für das Lesebuch sprechen folgende Gründe:

1. Es ist meist bereits vorhanden und daher umweltfreundlicher als kopierte Texte.

2. Es wird von einer pädagogisch ausgerichteten Kommission in jahrelanger Kleinarbeit zusammengestellt. Davon kann eine einzelne Lehrkraft nur profitieren. Es sind verschiedene Texte, auch solche, die von ihr vielleicht nicht gewählt worden wären, vorhanden.

3. Es bietet Illustrationen, die in den Lese/Sprachunterricht einbezogen werden können.

4. Gelesenes entschwindet nach Gebrauch nicht im Ordner oder im Abfallkübel, sondern taucht bei jedem Aufschlagen des Buches als "Altbekanntes" wieder auf.

5. Das Lesebuch ist ein Buch.

Interkulturelle Kinder- und Jugendbibliotheken

Bibliothèque Interculturelle pour les jeunes de l'Association Livres sans Frontières, Renens/VD

GLOBLIVRES

Qu'est-ce que GLOBLIVRES? Face à une réalité et une demande de plus en plus interculturelles dans nos familles, nos écoles et notre société, un groupe de parents bilingues et d'enseignants a fondé l'association "Livres sans frontières" afin de créer un espace d'échanges réels et concrets. Ainsi est né GLOBLIVRES, la première bibliothèque interculturelle pour les jeunes, en Suisse. Elle s'est ouverte en automne 1988 à Renens/VD, commune de l'ouest lausannois où la proportion des enfants scolarisés de langue maternelle non-francophone

représente environ la moitié des effectifs.

La bibliothèque offre aux enfants, aux familles ainsi qu'aux enseignants, plus de 3230 livres (romans, bandes dessinées, documentaires et cassettes) principalement en albanais, allemand, anglais, espagnol, français, italien, portugais, turc, serbo-croate, et 53 autres langues.

Les principales activités de GLOBLIVRES sont les suivantes:

Prêt gratuit aux jeunes et leur famille (1000 livres durant la première année, 2000 la deuxième. A ce jour, plus de 500 lecteurs sont inscrits à la bibliothèque. Ils nous manifestent souvent leur satisfaction et nous font part de leurs suggestions pour l'achat de nouveaux livres).

Prêt aux enseignants et à d'autres bibliothèques.

Animations et expositions (contes en plusieurs langues; contes des différents pays en français).

Accueil de classes.

Lieu de rencontre ou de premiers échanges pour des personnes arrivant d'un autre pays grâce à sa situation géographique favorable et à son accès facile.

GLOBLIVRES, rue Neuve 4 bis, CH-1020 Renens (VD), tél. 021 635 02 36. L'horaire d'ouverture: Lundi 9 à 11, Mardi 15.30 à 19, Mercredi 15 à 17, Jeudi 9 à 11 et 15.30 à 17.30, Samedi 9.30 à 12.30.

**Die Ju Ki Bu, eine interkulturelle
Kinder- und Jugendbibliothek in
Basel**

Im Basler St. Johann-Quartier wohnen besonders viele ausländische Familien. Ihre Kinder erleben den Alltag in den meisten Fällen zwischen zwei Kulturen, nämlich derjenigen zuhause und derjenigen in der Schule und mit den Freunden und Freundinnen. Für viele bedeutet diese ständige Umstellung eine grosse Anstrengung, der sie oft nicht gewachsen sind. Dank fundierten Studien wissen wir heute, dass ein bewusstes Erleben und Pflegen der eigenen Sprache und Kultur die Integration wesentlich erleichtern kann. Aus dieser Erkenntnis heraus ist die Idee einer interkulturellen Kinder- und Jugendbibliothek entstanden. Die Initiative ging vom "Kinderbuchfonds Dritte Welt", Basel, aus, der sich besonders mit der Darstellung von Menschen aus fremden Kulturen in Kinder- und Jugendbüchern befasst und seit einigen Jahren auch die Herausgabe der Buchreihe BAOBAB mit Titeln von Autoren und Autorinnen aus der Dritten Welt betreut. Hier nun, unmittelbar vor der eigenen Haustür, sah der Kinderbuchfonds eine konkrete Möglichkeit, die Vertiefung der eigenen sowie den Austausch mit fremder Kultur in vorteilhafter Weise zu verbinden.

Die **Ju Ki Bu** bietet Bücher in den verschiedenen Sprachen (gegenwärtig 15), die im Quartier gesprochen werden. Diese Bücher widerspiegeln die eigene Kultur und helfen mit bei der Förderung der Identitätsfindung. Durch das Angebot deutscher Bücher im Zusammenhang mit fremden Kulturen soll die Ju Ki Bu auch deutschsprachigen Kindern eine Bereicherung bieten, wenn sie sich mit Fremdem vertraut machen möchten.

Viele Eltern oder Interessierte aus den verschiedenen Sprachbereichen helfen mit, dass die Bibliothek gut funktioniert. Ihnen ist weitgehend die Buchauswahl und Beratung bei der Anschaffung der Bücher übertragen. Auch die Betreuung der Ausleihe wird von dieser Gruppe geleistet, weil die Bibliothek vorläufig nicht über genügend Mittel verfügt, um dafür eine Person einstellen zu können. Im 1992 gegründeten Trägerverein "Bücher ohne Grenzen" sind Mitglieder herzlich willkommen.

Seit der Eröffnung im September 1991 ist der Zulauf von interessierten Kindern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, aber auch einfach von neugierigen Erwachsenen sehr gross. In kurzer Zeit ist die helle, gemütlich eingerichtete Bibliothek zu einem kleinen Zentrum multikultureller Begegnung geworden. Neben der Buchausleihe werden regelmässig stattfindende Lesungen und Erzählnachmittage in allen Sprachen angeboten, um über die Lektüre hinaus Verbindungen zwischen den einzelnen Sprachen und Kulturen zu schaffen, aber auch, um den Kindern kontinuierlich die Möglichkeit zu bieten, eigene Wurzeln zu erkennen oder sich mit dem Andern auseinanderzusetzen.

Die Ju Ki Bu ist die zweite, ähnlich aufgebaute interkulturelle Bibliothek in der Schweiz. Während GLOBLIVRES in der Westschweiz schon seit über zwei Jahren einen festen Bestand im Bibliotheksangebot ausmacht, konnte kürzlich auch im Kanton Bern ein Versuch gestartet werden. In Zürich bestehen Bestrebungen für eine gleiche Institution. Bücher werden zum Teil heute schon gemeinsam, auch zusammen mit der Schweizerischen Volksbibliothek, bestellt.

Ju Ki Bu, Vogesenstr. 107,
CH-4056 Basel, Tel. 061/322 63
19. (Öffnungszeiten Montag, Mittwoch und Freitag 15 bis 17 Uhr,
Samstag 14 bis 16 Uhr. Spezielle

Öffnungsmöglichkeiten nach tel.
Absprache.)

Kinderbuchfonds Dritte Welt und
BAOBAB (Kinderbücher aus Afrika,
Asien, Australien und Lateinamerika),
Mülhauserstr. 122, 4056
Basel.

Roberto Braun, Audiovisuelle Zentralstelle, Pestalozzianum Zürich

Die Hexe Lakritze – ein Projekt zur medienübergreifenden Leseförderung

Im Zusammenhang mit dem Projekt Medienpädagogik der AV-Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich und in Fortsetzung der hier entstandenen Unterrichtsvorschläge wurde 1990-92 ein neues Angebot für die Unterstufe erarbeitet. Als Ausgangspunkt dienen die Geschichte "Die Hexe Lakritze" von Eveline Hasler, sowie die gleichnamige zwölfteilige Zeichentrickfilm-Serie des Schweizer Fernsehens DRS. Zusammen mit zahlreichen, in Schulklassen erprobten Arbeitsmaterialien und Spielvorschlägen (Hintergrundbilder, Legefiguren, Fotoserien und Leseblätter) entstand so ein eigentliches Medienpaket, mit welchem sich ein integraler, medienübergreifender Lesebegriff exemplarisch veranschaulichen lässt.

Nach zwei Einführungskursen im Rahmen der Zürcher Lehrerfortbildung liegen die Unterrichtsvorschläge ab Juni 1992 in gedruckter Form vor und sind zusammen mit dem ausleihbaren Medienpaket beim Pestalozzianum erhältlich.

Der hier praktizierte medienübergreifende Ansatz ist nicht nur modellhaft für einen an neuen Lehr- und Lernformen orientierten Schulunterricht, sondern auch für die Konzipierung und Ausgestaltung zeitgemässer Schulbibliotheken.

Adresse: Pestalozzianum, Beckenhofstr. 31-37, CH-8035 Zürich, Tel. 01/362 04 28/33

Andrea Bertschi-Kaufmann, Dozentin für Fachdidaktik Deutsch, Literatur und Kinderli-

teratur an der HPL, 4800 Zofingen

Lesewerkstatt: Mädchen und Jungen in literarischen Texten und Dokumenten.

Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I.

Eigenständiges Lesen in einem vermehrt individualisierten Unterricht (mittlerweile wohl unbestrittene Leitziele) soll auch im Leseunterricht Jugendlicher Eingang finden. Grundlage für Werkstattarbeit ist ein Textangebot mit weiblichen und männlichen Identifikationsfiguren, vorwiegend Buchauschnitte, die u.a. auch zur Buchlektüre anregen und eine individuelle Textwahl und Textarbeit innerhalb eines Themenbereichs ermöglichen sollen. (Auswahl-Lesen).

Mit-Autorin: Ruth Gschwend-Hauser. Erscheint im Frühjahr 1993.

Hans ten Doornkaat, Höhenweg 2, 4500 Solothurn

LESEBAZILLUS – ein Gemeinschaftsprojekt des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur (SBJ), des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts (SJI) und des Schweizerischen Jugendschriftenwerks (SJW)

Das Projekt: Dreimal zwei Rucksäcke mit je 32 Büchern wurden am 15. Januar 1992 von dreimal zwei Kindern in drei Mittelstufenklassen der deutschen Schweiz gebracht. Damit verbreitet sich der LESEBAZILLUS zum zweitenmal im Land. Im Moment des Eintreffens in einer Klasse soll der reguläre Arbeitsplan unterbrochen werden: Zeit zur freien Lektüre! Die Bücher bleiben zwei Wochen bei ihren "Gastgebern", die sie in dieser Zeitspanne unbeschränkt benutzen dürfen. In dieser Zeit be-

stimmt der/die Unterrichtende insgeheim zwei Bücher als "Bazillenträger" und sucht Kontakt zu einer andern Klasse, die als nächste vom Lesefieber gepackt werden soll. Dieser Klasse dürfen die von den "Bazillenbüchern" angesteckten zwei Kinder die Rucksäcke nach zwei Wochen bringen.

Im Zentrum der Aktion steht ganz eindeutig das individuelle Lesen. Keine massierten Aktionen ohne Bezug zum Alltag der Kinder, keine Grossauftritte für die Medien, sondern Lektüre vor Ort. Bücher kommen auf Besuch: von Gleichaltrigen gebracht und mit einem attraktiven Spannungsmoment besetzt: Wer wird Bazillenträger? Welche zwei Kinder dürfen damit wieder auf Reisen? – Auch das reichhaltige, aber überschaubare Angebot (ohne jegliche bibliothekarische Ordnung) dürfte ungeübten, wenig motivierten Lesern entgegenkommen. Mit andern Worten: Nicht nur die Organisationsform, sondern auch die unmittelbare Erscheinung wahrt ein "menschliches Mass", ist in sympathischer Art direkt und nicht überfordernd.

Kaum zufällig ist die Idee aus einer Notsituation entstanden. Als sich abzeichnete, dass dem Schweizerischen Bund für Jugendliteratur (SBJ) die Mittel fehlten, um 1991 ein Leseschiff zu starten, formulierte Rosmarie Tschirky vom Schweiz. Jugendbuch-Institut (SJI) erstmals ihre Vorstellung von dieser staffettenartigen, kindernahen Leseförderung. "Dezentrale Aktionen", "Raum und Zeit für das individuelle Lesen auch und vor allem in der Schule" sind Stichworte, die dem Massnahmenkatalog der wissenschaftlichen Studie *Leseland-Schweiz* entsprechen*. Materiell ist die Aktion LESEBAZILLUS wenig aufwendig. Organisatorisch verlangt sie ein kontinuierliches Mitdenken der Koordinationsstelle.

Evaluation des Pilotprojekts LESEBAZILLUS 1990/1991:**

Die Bewertung durch die Unterrichtenden ist durchwegs positiv, selbst dort, wo bei der Frage nach dem Animationswert auch das "Kaum" angekreuzt wurde. Eine negative Bilanz taucht in keinem Fragebogen auf, nicht einmal ein Teilvorbehalt und auch keine Verbesserungsvorschläge (was in Schulkreisen wohl das grösste Lob ist!) Von einigen wenigen Reiseproblemen abgesehen, ist die Aktion durchgehend begrüsst worden. Die an sich knappen aber vorbehaltlos positiven Kommentare der Unterrichtenden lassen darauf schliessen, dass dies auch die Meinung der Kinder ist.

Dass die Unterrichtenden selbst von diesem Impuls profitierten, dürfte das gute Echo mitbestimmt haben. Eindrücklichstes Beispiel: Die Anmerkung eines Lehrers lässt durchblicken, dass er Vorurteile hatte über die Leseinteressen seiner fremdsprachigen SchülerInnen. Der Besuch der Rucksackbibliothek lehrte ihn eines Besseren: "Ich habe etwa 80 Prozent ausländische Kinder und ich war sehr positiv überrascht, wieviel die Kinder gelesen haben. Der LESEBAZILLUS hat sie richtig angesteckt."

Unbeabsichtigtes, jedenfalls nie erklärtes Ziel, aber unbedingter Erfolg dürfte aber auch sein, dass sämtliche besuchten Unterrichtenden (evtl. gar Schulhäuser) das Engagement der drei Institutionen Schweiz. Bund für Jugendliteratur (SBJ), Schweizerisches Jugendbuch-Institut (SJI) und Schweizerisches Jugendschriftenwerk (SJW) neu/erneut kennenlernten, konkret erlebten.

* Leselandschaft Schweiz. Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen unter dem Einfluss von Buchangebot und Leseförderung. Projektleitung: Verena Rutschmann (Schweiz. Jugendbuch-Institut Zürich 1988. Vergr.)

** Hans ten Doornkaat: Lesebazillus. Projektbericht – Reportage, Kommentare und Auswertung. 14 S. Zentralsekretariat SBJ, Gewerbestr. 8, CH-6330 Cham 1991.

Koordinationsstelle für die deutsche Schweiz: Zentralsekretariat SBJ, Gewerbestr. 8, CH-6330 Cham.

Denise von Stockar-Bridel, Lutry

Attention: Virus Lecture!

Un virus sympa se balade actuellement en Suisse romande. Il a commencé son voyage le 7 février dans une classe de 6^{me} année primaire supérieure à Lutry/VD d'où il est parti pour la Tour-de-Peilz, Prangins, Lausanne et puis plus loin. Comment se communique-t-il?

Deux enfants arrivent à l'improviste dans une classe de leur degré, chargés de sacs à dos remplis d'une trentaine de livres. L'enseignant – seul dans le secret – interrompt son cours pour permettre aux élèves de découvrir ces romans, documentaires, BD et albums... Mais attention: Deux livres sont porteur du fameux VIRUS LECTURE. Les enfants qui les prennent sont "contaminés". Ils seront, trois semaines plus tard, les estafettes qui iront porter les deux sacs de livres dans une autre classe...

Persuadés que rien ne vaut le bouche-à-l'oreille entre pairs, les organisateurs de ce projet croient beaucoup à l'effet percutant de ces rencontres informelles autour d'une lecture personnelle. L'action ATTENTION: VIRUS LECTURE est le pendant romand du LESEBAZILLUS qui circule déjà pour la deuxième année en Suisse alémanique. Elle a pu être réalisée non seulement grâce au soutien financier de la Banque Populaire Suisse, des CFF qui offrent les billets de train et aux éditeurs et libraires dont les services de presse ont rempli les sacs à dos – mais surtout aux enseignants prêts à s'engager dans ce jeu et aux enfants ouverts à toute découverte à y jouer le rôle principal!

Adresse de contact: Denise von Stockar-Bridel, tél. 021 39 14 06.

Hansheinrich Rüttimann, Didaktiklehrer und Praxisleiter am Seminar Schiers, Chrummacher, CH-7220 Schiers (Tel. 081 53 13 92)

Die Lesestadt

Das Pilotprojekt LESESTADT ist kein neuer Leselehrgang und keine neue Lesemethode. Es will den Kindern zusätzlich zum üblichen Leseunterricht einen noch anderen, direkten Zugang zum Lesenlernen öffnen: einen, der es Kindern ermöglicht, Strukturen, Funktionen und Botschaften der Buchstabenschrift selbständig "handelnd" – im Sinne des "entdeckenden Lernens" – anhand strukturierter Materialien erleben und bewusst werden zu lassen. Es macht ihnen Zusammenhänge greifbar, für die Hand "be/greifbar" über den Weg: Erleben, Entdecken – Erkennen – Benennen.

LESESTADT ist zugleich die Metapher für die Idee eines "inneren Freiraums", der den Kindern in der Schule gewährt wird. Das Projekt möchte den Kindern beim Lesenlernen einen *dem vor- und ausserschulischen Lernen angeglichene(n) Freiraum* anbieten. In der Lesestadt können sie letztlich keine Fehler, sondern nur Entdeckungen machen.

Die LESESTADT möchte ferner LehrerInnen, Seminaristinnen, KindergärtnerInnen, LegasthenietherapeutInnen, Eltern und anderen Interessierten für den komplexen Prozess des Lesenlernens sensibilisieren und zu einem vertieften Verständnis der damit verbundenen Probleme führen. Sie möchte alle Betroffenen anregen, mit Phantasie selber weiter zu forschen, Beobachtungen und Entdeckungen zu machen.

Idee, Aufbau und Material des im Oberseminar der Evangelischen Mittelschule Schiers entwickelte Projekts werden im Buch "Die Lesestadt" von Hans-Heinrich Rüttimann vorgestellt*. Dem Katalog der Häuser und Spiele folgt ei-

ne "Lesefibel für Erwachsene" (eine satirische Darstellung der Leseprobleme). Ein didaktischer und theoretischer Hintergrund, Kurzberichte und Erfahrungen anderer Städtebauer und detaillierte Pläne, Bauanleitungen und Kopiervorlagen runden das Buch ab.

Im Entstehen ist das auf ähnlichen Vorstellungen basierende Projekt **SPRACHENTDECKER**.

Hansheinrich Rüttimann: Die Lesestadt. Zytglogge Werkbuch, 192 S. vierfarbig, Fr. 39.–. Zytglogge Verlag, Bern/Gümligen 1989.

Lesen und Schreiben für Erwachsene

**Dr. Leonhard Lutz,
Lehrmittelentwicklung, Schweizerische Kreditanstalt Zürich**

Lesekompetenz, Berufsbildung und berufliche Weiterbildung

Obwohl uns, die wir lesen können, die Tätigkeit Lesen ungerne vertraut ist – wir lesen täglich auf die vielfältigste Weise – wissen wir wenig darüber. Wir haben Lesen als Kinder gelernt. Seitdem haben wir uns nur noch mit dem Gelesenen beschäftigt, kaum mehr mit dem Lesen selbst.

Auf diese Weise haben wir das Lesen früh automatisiert und – fatalerweise – auf dem einmal erreichten Niveau standardisiert. Damit bleibt die Entwicklung der Lesefähigkeit nicht nur im Rahmen der eigenen biografischen Möglichkeiten beschränkt, sondern auch im Hinblick auf das, was heute in weitestem Sinne als (codierter) Text aufgefasst werden kann.

Produktions-, Informations- und Kommunikationstechnologien (Informatik, Telekommunikation, Medien etc.) entwickeln sich mehr und mehr in einem geschlossenen codierten Umfeld. Zutritt hat nur, wer die Codes lesen und sich darin orientieren gelernt hat. Für die berufliche Aus- und Weiterbildung, die sich vermehrt in diesem technischen Umfeld zu bewegen hat, ist die Erleichterung dieses Zutritts ein wesentliches Ziel.

Anforderung an die Lesefähigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Bis Mitte die-

ses Jahrhunderts war es für jeden Berufsstand eng begrenzt, was man hat lesen können müssen. Heute haben sich die Anforderungen an die Lesefähigkeit jedes Einzelnen massiv erhöht, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Das *Informationsangebot* nimmt laufend zu, in immer schnellerem Mass und mit neuen Medien, die erst beherrscht werden müssen.

2. Der rasche Wandel der Arbeitswelt verlangt die *Selbstbefähigung* (Qualifikation) zur Beherrschung immer komplexerer Arbeitsabläufe, für die noch kaum Ausbildungsmittel bestehen.

3. Es werden hohe Ansprüche an die Bereitschaft und Fähigkeit zur *permanenten Weiterbildung* gestellt. Das bedeutet für die betriebliche Ausbildung: Die Schulung der individuellen Lesekompetenz hat hohe Priorität.

Kompetentes Lesen: Da Lesen primär auf Verstehen zielt, kann man unter Lesekompetenz allgemein folgendes verstehen: Das Gelesene bezüglich seiner sachlichen Richtigkeit und/oder Relevanz *beurteilen* können; das Gelesene in das eigene Wissen und Handeln *integrieren*; *effizient* lesen, d.h. den Aufwand (Zeit und Kraft) für das Lesen eines Textes in ein vertretbares Verhältnis zum Nutzen bringen. Lesekompetent ist sodann, wer mit den *spezifischen Eigenheiten verschiedener Textsorten* vertraut ist (Sachtexte wie Fachbücher und -Artikel; Handbücher und Anleitungen für Apparate, Maschinen, EDV; Nach-

schlagewerke, Weisungen, Tabellen, Diagramme, Formulare, Vertragstexte etc.). Lesekompetent ist schliesslich, wer in seinem Sachgebiet auch *sprachlich anspruchsvollere Texte* zu verstehen vermag und wer fähig ist, sich in der Fachliteratur eines neuen Sachgebietes *selbständig zu orientieren*. Es müsste zur Zielsetzung der beruflichen Aus- und Weiterbildung gehören, im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts neue Methoden und Stoffeinheiten zu entwickeln, die diesen Kompetenzanforderungen Rechnung tragen.

Gründe für ungenügende Leseleistung: Dadurch, dass wir, wie eingangs beschrieben, das Lesen schon früh *automatisiert* haben, haben wir es, jeder für sich, unbewusst auch *standardisiert*. Diese unbewusste Standardisierung bedeutet oft folgendes: Der Standard wirkt sich als *Auswahlkriterium* aus. Man liest nur noch die Texte, die dem eigenen Standard entsprechen. Je nachdem, wie der Standard individuell ausgebildet ist, liest man keine Texte mit kompliziert gebauten Sätzen, mit schwierigem Wortschatz (Fremdwörter, Fachbegriffe) oder in einem bestimmten Stil verfasste Texte. Dass der Standard *unbewusst* ist, hat zur Folge, dass er in der Regel nicht mehr oder nur mit grossen Anstrengungen verändert werden kann. Viele Menschen bleiben somit bezüglich der lesbaren Texte auf das Niveau fixiert, das sie ungefähr mit dem Ende ihrer Schulbildung erreicht hatten. Das hat nicht nur für das Lesever-

mögen selbst Konsequenzen, sondern auch für den möglichen Lesestoff und letztlich für die eigenen Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten.

Erfahrungsaustausch zwischen Wirtschaft, Berufs- und Fachschulen und Wissenschaft: Das LESEFORUM SCHWEIZ könnte als "Marktplatz" für den Austausch von Erfahrungen, Anregungen und Informationen zwischen den Ausbildern in der Wirtschaft, an Berufs- und Fachschulen einerseits und den Pädagogen, Sprachwissenschaftlern und Psychologen an den Universitäten andererseits dienen. Beides, ein Einbezug wissenschaftlicher Resultate in die Gestaltung des muttersprachlichen Unterrichts in der Berufsbildung, wie auch eine vermehrte Berücksichtigung der konkreten Anforderungen der Arbeitswelt an die Lesekompetenz der Auszubildenden, wäre ausserordentlich fruchtbar.

Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Kontaktstelle deutsche Schweiz

Lesen und Schreiben ein ?melborP

Haben Sie das letzte Wort im Titel gleich auf Anhieb verstanden? Oder etwa nicht? Sicher aber waren Sie anfangs irritiert, denn Sie konnten ja nicht fortlaufend lesen.

Was für Sie eben vielleicht unterhaltend war, ist für Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten bitterer Ernst. Für sie werden Alltäglichkeiten wie Eine-kleine-Notiz-schreiben oder Den-Kindern-bei-den-Schulaufgaben-helfen zu unüberwindbaren Hürden, die sie tagtäglich ihre Unzulänglichkeiten spüren lassen.

Nicht nur Kinder haben manchmal Probleme mit Lesen und Schreiben. Auch in der Schweiz gibt es Erwachsene, die mit den Buchstaben nicht auf Du

und Du stehen, die aus den verschiedensten Gründen die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht erwerben konnten. Sie müssen sich die unschöne Bezeichnung "funktionaler Analphabet" gefallen lassen. 1985 wurde der Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene gegründet. Er bezweckt die Förderung von Weiterbildungsmassnahmen und tritt für die Anliegen von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten ein. So werden seit einigen Jahren in verschiedenen Regionen Kurse angeboten, in denen Erwachsene ihre Schwierigkeiten aufarbeiten können. Für die Organisation und Durchführung sorgen acht lokale Vereine und Arbeitsgruppen, die von verschiedenen Trägern unterstützt werden.

Erwachsene lernen lesen und schreiben: In einer Umgebung, die nicht an Schule erinnert, wird Hilfe zur Motivation geleistet. Oberstes Gebot ist dabei erwachsenengerechtes Material. Die TeilnehmerInnen werden so früh wie möglich ermutigt, nicht nur zu lesen, sondern auch zu schreiben, wie auch immer. Sie sollen unabhängig werden und wissen "Ich habe massive Probleme im Lesen und Schreiben, aber ich bin trotzdem ok".

Mehr Informationen über Kurse und Tätigkeiten der verschiedenen Arbeitsgruppen und Vereine, bietet die *Broschüre "Lesen und Schreiben ein ?melborP"*. Der VSLE gibt überdies ein zweimal jährlich erscheinendes *Bulletin* heraus und bietet eine *Wanderausstellung* an, die bei der Koordinationsstelle in Zürich ausgeliehen werden kann.

Informationen, Bulletin und Adressen der kantonalen Arbeitsgruppen: VSLE-Schweiz (Kontaktstelle deutsche Schweiz), Eliane Niesper, Quellenstrasse 31, Postfach, CH-8031 Zürich, Tel. 01 271 26 00

Associaton Lire et Ecrire Suisse Romande

Le contexte: Depuis quelques décennies on a redécouvert le problème de l'illettrisme dans les pays industrialisés. Est illettré celui qui ne sait pas – ou insuffisamment – lire et écrire, bien qu'ayant été scolarisé. Pour illustrer cette situation, on avance les chiffres de 3 à 5 millions d'illettrés pour le Royaume-Uni, immigrants exclus, et de 3 à 5% pour la Belgique. Pour faire face à ce problème, les pays industrialisés ont lancé de véritables campagnes d'alphabétisation.

En Suisse on ne dispose pas vraiment de chiffres. Toutefois, les résultats d'une enquête sur l'illettrisme réalisée dernièrement à Genève sont inquiétants: Il s'agissait, par exemple, de trouver dans un annuaire le numéro et l'adresse d'une entreprise et de les noter correctement. Un suisse sur quatre n'est pas parvenu au bout de l'exercice...

Du point de vue "campagne d'alphabétisation" on n'est qu'aux premiers pas: Le *Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene* fut créé en 1985 et l'*Association Lire et Ecrire Suisse romande* en 1988. Chacune de ces deux associations faitières dispose d'un poste à mi-temps, accordé par l'Office Fédéral de la Culture. Ce poste est géré et co-financé par l'OSEO (Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière).

En Suisse romande l'Association Lire et Ecrire a créé 10 groupes locaux qui organisent des cours "Lire et Ecrire" sur place. Actuellement des cours ont lieu à Aigle, Bâle, Bienne, La Chaux-de-Fonds, Delémont, Fribourg, Genève, Lausanne, Morges, Neuchâtel, Orbe, Sion et Yverdon.

Mais cela n'est qu'un début: La plupart des formateurs/trices de ces cours travaillent toujours sans être rémunérés faute de moyens financiers accordés par

les autorités cantonales et les illettrés touchés par les cours offerts ne représentent qu'une infime partie par rapport aux estimations les plus modestes...

But de l'Association: L'Association Lire et Ecrire a comme but l'encouragement et la coordination de cours de formation d'adultes qui estiment que leurs capacités de lecture et d'écriture sont insuffisantes. Elle participe aux actions de prévention de l'illettrisme et de sensibilisation de l'opinion publique et des autorités à ce problème. Elle propose également une formation (initiale et continue) pour formateurs/trices en alphabétisation d'adultes.

Qui sont les participants?

Les cours s'adressent principalement aux illettrés. Ils permettent

d'apprendre à lire et à écrire ou d'améliorer la lecture et l'orthographe. Dans les cantons où l'offre de cours d'alphabétisation pour personnes de langue maternelle non-francophone est insuffisante, Lire et Ecrire organise également des cours pour ce public.

Parmi les participants, certains savent à peine déchiffrer un mot, d'autres viennent pour améliorer leur lecture ou leur orthographe, souvent phonétique. Ils viennent pour acquérir les bases nécessaires pour l'apprentissage d'un métier, pour passer le permis de conduire, pour pouvoir aider leurs enfants à faire leurs devoirs, mais aussi pour acquérir un outil leur permettant d'exprimer leurs rêves.

Nous nous voyons confrontés à des personnes qui, pour lire une offre d'emploi ou pour y répondre, ont besoin de savoir lire et écrire, à des personnes qui se sentent gênées chaque fois qu'il s'agit de remplir un formulaire ou de rédiger un rapport de travail.

En peu de temps une centaine de personnes se sont inscrites à ces cours. Le besoin existe et l'expérience montre qu'il est possible d'apprendre à tout âge quels que soient les échecs précédents...

Pour plus d'informations s'adresser à Association Lire et Ecrire, Mme Brigitte Pythoud, Au Clos, CH-1580 Oleyres, Tél. 037 75 29 23.

Termine

27. Mai - 12. Juli 1992: Kinderbücher aus Brasilien – Eine Ausstellung im Jugend- buch-Institut

Es lohnt sich, den Rundgang bei der Gegenwart zu beginnen: Bei den neuesten brasilianischen Bilder- und Kinderbüchern, die sogleich durch ihr ungewöhnlich hohes graphisches Niveau bestechen. Dem entspricht inhaltlich eine Sicht, die im besten Sinn selbstbewusst und modern anmutet. Seien es die Bezüge auf indische und afrikanische Traditionen, die das Zusammenleben vieler Kulturen als Inbegriff Brasiliens zeigen, sei es die ökologische Frage, seien es geschichtliche Ereignisse – immer wieder verrät sich in diesen Kinderbüchern das enge Zusammengehen von Form und Gehalt, Ernst des Anliegens und Einfallsreichtum beim Umsetzen der Botschaft in Bild- und Wortkunst für Kinder.

Die moderne brasilianische Kinderliteratur beeindruckt mit ihrem Humor, sie wirkt ausgeprägt hei-

ter. Entstanden ist sie im Schatten der Diktatur in den Sechziger Jahren. Sie hat sich entwickelt aus Bedingungen heraus, unter denen das Arbeiten für ein Kinderpublikum den oppositionellen Schriftstellern und Künstlern einerseits als eine der letzten Möglichkeiten offenblieb, andererseits sich als Ort der Hoffnung anbieten mochte. Seither blüht sie in erstaunlichem Mass. Erstaunlich ist indessen auch, wie wenig sie im deutschen Sprachgebiet wahrgenommen wird; nur wenig ist übersetzt. Umso erfreulicher die Gelegenheit, sie nun anhand der ebenso schönen wie informativen Ausstellung (die von einem lesenswerten Katalog begleitet ist) kennenzulernen. Realisiert wurde sie in Zusammenarbeit mit der Internationalen Jugendbibliothek München, wo sie später ebenfalls gezeigt wird. Am Zeltweg 11 in Zürich ist sie bis 12. Juli zu sehen.

25. - 27. September 1992: Schweizerische Jugendbuchta- gung

Unter dem Motto "Den Versen auf den Fersen" veranstaltet der Schweizerische Bund für Jugendliteratur eine Tagung zum Thema Lyrik. Auf dem Programm stehen Referate und Lesungen u.a. von Ute Andresen (München), Dr. Kurt Franz (München), Hans Joachim Gelberg (Weinheim), Dr. Uwe-Michael Gutzschhahn (Ravensburg), Wolf Harranth (Wien), Hans Manz (Zürich), Günter Saalman und Helmut Joe Sachse (Chemnitz), Dr. Regine Schindler (Uerikon), Clemens Spielmann (Luzern), Fredrik Vahle (Lollar Salzböden), Christoph Wegmann (Basel). Ein wichtiges Thema unter vielen anderen ist das Lesen von Gedichten mit Kindern.

Tagungsort: Ausbildungszentrum des Schweizerischen Roten Kreuzes SRK in Nottwil/LU. Dauer: Freitag nachmittag bis Sonntag mittag. **Tagungsbeitrag** incl. Verpflegung und Unterkunft Fr. 330.--

(Reduktion für Lehrlinge und StudentInnen Fr. 50.--).

Programm und Anmeldung:
Schweizerischer Bund für Jugendliteratur, Zentralsekretariat,
Gewerbestr. 8, CH-6330 Cham,
Tel. 042 41 31 40.

**Freitag 25. September 1992,
17.30 und 20.00**

**Samstag, 26. September 1992,
11. 00 und 13.000**

"Grenzen der Schriftlichkeit"

Eine Tagung mit Aleida Assmann, Heidelberg; Friedrich Kittler, Bochum; Armando Petrucchi, Pisa/Rom. Leitung: Alfred Messerli, Zürich/Mailand.

Tagungsort: Schule für Gestaltung, Ausstellungsstr. 60, CH-8031 Zürich, Tel. 01 271 67 00.

Die reale oder auch nur vermeintliche Bedrohung der typographischen Schriftlichkeit durch andere Medien und die Sorge um die Zukunft des Buches ist nicht nur die Sorge der Bildungselite um die Erhaltung ihrer Bildungsprivilegien. Die Identifizierung von Schrift und Kultur ist den meisten Menschen der industrialisierten Welt seit ihrem Schulunterricht geläufig. Die Irritation durch die neuen Medien hat das Interesse an den alten entscheidend befördert, und auch die Einsichten in deren Leistungen. Symbole, Gesten, Ikonen, Bilder

sind als Bezugsmarken, Merkzeichen, Zusammenfassungen, Abkürzungen, Anspielungen nur in Beziehung auf einen vorausgesetzten und vorausgegangenen narrativen Text verständlich. Auch in ihrer Abwesenheit erweist sich die Allgegenwärtigkeit und Allmacht der Schrift. Die alphabetische Reihenfolge ist ein Ordnungsfaktor erster Güte. Die Schaffung einer zweiten Natur ist allein auf der Grundlage einer riesigen Textproduktion denkbar. Die Medienkonkurrenz schafft aber insofern neue Situationen, als die mit bildlichen Mitteln operierenden Medien leichter über Nichtverstehen hinwegtäuschen, das Nichtbemerken begünstigen und, anders als die Lektüre, ein mehr additives und kasuistisches Lernmuster vermitteln.

Die Wahrheit kommt nicht mehr schwarz auf weiss, d.h. typographisch daher; vielmehr leuchtend und zugleich ärmer, ohne jenen herrischen Anspruch auf Wahrhaftigkeit. Das Schriftpathos hat sich in eine Schriftapathie verkehrt: "Die Aufklärung, das schriftinduzierte Projekt der Moderne par excellence, hat an Prestige verloren." (Aleida Assmann). Der Frage nach den "Grenzen der Schriftlichkeit" und dem **Ende der typographischen Literalität** geht es darum, zu verstehen, welche Bedeutung der Auflösung, dem Verschwinden und Sich-Zurück-

ziehen von Sinn/Bedeutung in und aus der Schrift für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess zukommt. Ist nicht nur das Individuum, sondern auch der Autor, der Textproduzent und -generator eine Fiktion? Wie organisiert sich gesellschaftlicher Konsens, wie entsteht ein gesellschaftliches Gedächtnis oder individuelle Erfahrung, wenn dem Zeitfaktor der Schriftlichkeit keinerlei Bedeutung mehr zukommt? Oder hat die Schrift nur ihren papierernen "Wirt" verlassen und sich einem elektronischen anvertraut?

Alfred Messerli

14. Oktober 1992

Weltweit? Überlegungen zur Wahl der "Besten" im Rahmen des Internationalen Andersen-Preises und der IBBY-Ehrenliste.

Anlässlich der Übergabe der IBBY-Ehrendiplome 1992 wird Elisabeth Külling, Basel, über ihre Erfahrungen als Jurorin in der Internationalen Hans-Christian-Andersen-Jury 1990 und 1992 berichten.

Ort: Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, Zürich.

4. November 1992

Leseforum Schweiz, Vortragsveranstaltung und Gründungsversammlung

Ort: Universität Bern

Berichte

Dr. M. Diem, Psychologe, Basel, und lic. phil. W. Dick, Schulpsychologe,
Sozialpädagogischer Dienst Solothurn

Das Solothurner Legasthenie-Prophylaxe-Projekt

Als Anfang der 80er Jahre die Zahl wegen Sprachproblemen abgeklärter Kinder trotz sinkenden Schülerzahlen weiterhin zunahm, beschloss der Schulpsychologische Dienst des Kantons Solothurn, ein Legasthenie-Prophylaxe-Projekt durchzuführen. Das Ziel des Projekts bestand darin, durch eine vom Schulpsychologischen Dienst veranstaltete Weiterbildungsveranstaltung für die Unterstufenlehrkräfte diese so zu qualifizieren, dass das Auftreten von Legasthenie möglichst im normalen Unterricht vermieden werden kann.

Das Legasthenie-Prophylaxe-Projekt wurde in den Jahren 1985 bis 1988 im Kanton Solothurn durchgeführt. Es waren drei Gemeinden beteiligt, nämlich: Grenchen, Bellach und Halten. Ausgesucht wurden diese Gemeinden deshalb, weil sie einen relativ hohen Anteil von Schülern aufwiesen, die wegen Sprachproblemen zum Schulpsychologischen Dienst zur Abklärung kamen.

Die Inhalte der Weiterbildungsveranstaltung

Wie bereits angetönt, bestand das Projekt aus einem Weiterbildungskurs für die Unterstufenlehrerinnen¹ der beteiligten Gemeinden. Dabei besuchten die Lehrerinnen zunächst einen dreitägigen Kompaktkurs. Anschliessend wurde während zwei Jahren monatlich ein Kursnachmittag durchgeführt.

Der Weiterbildungskurs hatte keine neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Inhalt. Es wurde vielmehr versucht, mit normalen Lehrkräften etwas zu erarbeiten, das ihnen hilft, Probleme ohne Hinzunahme von Spezialisten möglichst selber zu lösen. Es bestand dabei kein Anspruch auf eine in sich geschlossene Theorie, d.h. die Lehrkräfte wurden nicht auf einen bestimmten Leselehrgang festgelegt. Es wurden bestehende Forschungsergebnisse herangezogen und herausgepickt, was am ehesten als für den Unterricht umsetzbar und sinnvoll erschien.

Inhaltlich gab es 4 Themenschwerpunkte:

1. Allgemeine Sprachförderung im Unterricht. Im Kurs wurde nachdrücklich auf den engen Zusammenhang von Schriftsprache und gesprochener Sprache eingegangen. Die schriftsprachliche Kompetenz der Schüler bleibt ohne ausreichende mündliche Sprachkompetenz zwangsläufig auf einer rudimentären Stufe stehen. Vor allem für die fremdsprachigen Schüler und die Unterschichtkinder ist es nötig, die Schriftsprache überhaupt einmal mündlich kennenzulernen. Es wurden deshalb Möglichkeiten entwickelt und besprochen, wie die Sprachkompetenz der Schüler erweitert werden kann. Die bedeutendste Folgerung war, für die Schüler so viele Sprechlässe wie möglich zu schaffen. Es sollte vor allem auch die mündliche Schriftsprache spielerisch geübt werden, weil die Schriftsprache in der Schweiz für die meisten Schüler eine Fremdsprache ist.

2. Arbeitshaltung und Motivation. In diesem Themenbereich wurde auf Inhalte aus dem programmierten Unterricht eingegangen. Dabei wurde dem sogenannten "Inneren Sprechen" besondere Aufmerksamkeit geschenkt. "Inneres Sprechen" ist eine Art Selbstinstruktion. Die Schüler werden daran gewöhnt, sich bei einem Problemlösungsversuch laut die Schritte vorzusagen mit dem Ziel, diese zuerst laut vorgedachte Problemlösungsstrategie mit der Zeit zu verinnerlichen. Dabei sollen besonders Schüler mit impulsivem Verhaltensstil zu einem mehr reflexiven Verhaltensstil hingeführt werden. Dies ist deshalb wichtig, weil die Forschung und die Erfahrung gezeigt hat, dass impulsive Kinder mehr Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb aufweisen.

Es wurde auch auf die Förderung der Motivation eingegangen. Dabei geht es einerseits um die thematische Einbettung des Sprachunterrichts in den Sachunterricht, andererseits aber auch um die individuelle Anpassung der Lerneinheiten auf das Leistungsniveau der Schüler. Insbesondere wurde davon abgeraten, spezielle Förderhilfen ohne inhaltlichen Zusammenhang zum übrigen Unterricht einzusetzen, weil dies demotivierend wirkt. Ebenso sollte keinesfalls mit schwachen Schülern z.B. 10 Minuten losgelöst vom übrigen Unterricht trainiert werden.

1. Bei den am Projekt beteiligten Lehrkräften handelte es sich ausschliesslich um Frauen.

3. Förderdiagnostik. Wenn die Lehrerinnen aufgefordert wurden, die Schwierigkeiten ihrer Schüler zu beschreiben, kamen sehr oft magere Auskünfte. Dies rührt wohl daher, dass Fehler in der Schulpraxis meist nur registriert und korrigiert werden. Dass hinter den Fehlern meist eine Leistung wenn auch eine Fehlleistung des Schülers oder der Schülerin steckt, wird durch die Lehrkraft oft nicht angemessen berücksichtigt. Dabei liefern Fragen wie: "Warum macht das Kind diese Fehler? Wie ist es vorgegangen? Welche falschen und richtigen Überlegungen hat es angestellt?" oft den Schlüssel für das weitere methodisch-didaktische Vorgehen.

Der qualitativen Analyse von Lese-/Rechtschreibfehlern wurde aus diesen Gründen im Kurs eine grosse Bedeutung beigemessen. Einerseits sollte die den Fehlern zugrundeliegende Arbeitsstrategie ergründet werden und andererseits wurde versucht, Hinweise auf die spezifische Schwierigkeiten der einzelnen Schüler zu gewinnen.

Vor allem sollte dabei analysiert werden, ob die Schüler beim Lesen und Schreiben eine unangemessene Strategie verwenden. Was das heissen kann, soll am folgenden Beispiel erläutert werden. Der Text stammt von einem Schüler in der Mitte des zweiten Schuljahres.

Schau dort im klee zizt ein Hase
Schau dort im Klee sitzt ein Hase.

erbewegzich im hoenkraut .
Er bewegt sich im hohen Kraut.

dabäi stelt er bäite Oren.
Dabei stellt er beide Ohren.

Plötzlich Schbrinterauf undlöift davon.
Plötzlich springt er auf und läuft davon.

Das auffallende Merkmal an diesem Diktat ist die phonetische Schreibweise (Ausnahmen: "zizt", "bäite"). Die Rechtschreibstrategie dieses Schülers orientiert sich offensichtlich fast ausschliesslich an der lautlichen Qualität des Textes. Aus dieser Sicht wird der Text auch relativ korrekt wiedergegeben. Dem Schüler fehlen Kenntnisse über die syntaktische Strukturierung (Worte werden nicht als solche erkannt und deshalb zusammengeschrieben, Bsp. *erbewegzich*) und die Wortsegmentierung (Schwierigkeiten mit Buchstabengruppen, Bsp. "ei" bei *dabäi*, "ng" *schbrinterauf*). Eine weitere Schwierigkeit betrifft die Gross/Kleinschreibung.

Bei den meisten Lehrkräften ist die erste Reaktion auf einen solchen Text: "Katastrophe!". Die genaue Analyse zeigt aber, dass dieser Schüler die Sprache auditiv ziemlich gut wiedergibt. Der wesentlichste Fehler besteht nämlich nur darin, dass er seine Rechtschreibstrategie ausschliess-

lich an der auditiven Qualität der Schriftsprache orientiert. Dies führt zu Beginn des Erstlese- und Schreibunterrichts, wenn nur einzelne lautgetreue Worte wie *Apfel, Baum, Milch* geschrieben werden, zwar zum Erfolg. Wird diese Strategie aber nicht erweitert, so wird der Schüler bald zum Versager, da längst nicht alles lautgetreu geschrieben wird.

Dies ist ein zentraler Punkt im Projekt: Gutes Lesen und Schreiben ist keineswegs eine Folge von Auswendiglernen von Buchstaben und Wortbildern. Um auf die Dauer erfolgreich zu sein, müssen die Schüler eine Strategie entwickeln, die sehr komplex ist.

Am Anfang steht natürlich die *auditive Analyse*. Hier wird zunächst die Phonem-zu-Graphem-Zuordnung gelernt. Schon bald aber muss diese Strategie erweitert werden. Die Schüler müssen merken, dass es *Intra- und Interwortredundanzen* gibt, deren Ausnützen ein effizienteres Vorgehen ermöglichen.

Intrawortredundanzen sind Restriktionen bei der Wortbildung. Die deutsche Sprache setzt sich aus einer endlichen Zahl von Buchstabengruppen, bekannt als Morpheme (Anfangs- und Endmorpheme wie "ver" oder "heit"), Signalgruppen (Bsp. "üeck", "ock", "itz") zusammen.

Interwortredundanzen gibt es auf der syntaktischen Ebene, d.h. im Zusammenhang mit dem Satzbau und verschiedenen Wortarten wie Substantive, Adjektive, Funktionswörter usw., was z.B. für die Gross/Kleinschreibung wichtig ist. Die Lehrperson kann z.B. mit den Schülern die 30 wichtigsten Funktionswörter (der, die, das, und... etc.) üben, aus denen 50% der deutschen Sprache zusammengesetzt sind. Ebenso gibt es *Interwortredundanzen* auf der Ebene der Semantik. Wie ein Wort geschrieben wird, findet man oft über den Sinnzusammenhang heraus. Ein eher kompliziertes Beispiel: Ob das Wort oder der Wortteil "wi(e)der" mit "ie" oder "i" geschrieben wird, hängt davon ab, welche Bedeutung das Wort hat. Also: ob "wi(e)der" im Sinne von widerspiegeln oder im Sinne von wiederholen gemeint ist, ist nur über den Sinnzusammenhang herauszufinden. Es gibt natürlich auch einfachere Beispiele. Bei den Ableitungen (Z.B. "Bäume" von Baum, statt wie es vom Klang her auch möglich wäre: "Beume") ist es nützlich, den Sinnzusammenhang zu kennen.

Diese Fähigkeit zur Strategiebildung (d.h. Lernen, sich an den verschiedenen Ebenen der Sprache zu orientieren) kann natürlich nicht dadurch gefördert werden, dass man den Schülern diese Strategien direkt, in Form von Regeln, beibringt. (Möglich sind höchstens einfachste Eselsleitern,

weil das bewusste Übertragungslernen im Alter der Schulanfänger noch gar nicht funktioniert.) Vielmehr lernen die Schüler die Regeln implizit mit möglichst verschiedenem schriftsprachlichen Material. Es wurden deshalb im Kurs die unterschiedlichsten Formen von Übungen angeregt: Partnerlesen, stilles Lesen, Vorlesen, Lesen mit und ohne Lesehilfen, Abschreiben, Partnerdiktate u.ä. Dabei sollte auch die Art der Texte möglichst variiert werden.

4. Senkung der Lehrziele im ersten Schuljahr. Die Lehrziele werden in der Regel übererfüllt. Dass dies auf schwächere Schüler eine verheerende Wirkung haben kann, ist vielen nicht bewusst.

Wenn wir nämlich von dem eben vorgestellten Strategiemodell ausgehen, kann folgendes passieren:

Ein Schüler hat zum Beispiel die auditive Strategie erlernt und wendet sie erfolgreich an. Wenn diese Strategie nun erweitert werden soll z. B. durch die Hinzunahme neuer Strategieelemente gibt es Übergänge, wo sogar Leistungseinbußen erfolgen. Beispielsweise bemerkt der Schüler, dass bestimmte Laute gedehnt ("eh", "ie") oder geschärft (Doppelkonsonanten) werden können. Ein Lernender neigt aber dazu, neue Lösungsstrategien zu übergeneralisieren. Übertragen auf dieses Beispiel hiesse dies dann, dass Dehnungen oder Schärfungen bei jedem betonten Laut eingefügt werden, auch wenn die Regel dies nicht vorschreibt. Es kommt deshalb auch vor, dass ein Schüler Wörter plötzlich falsch schreibt, die er vorher richtig geschrieben hat. Die Einsicht, dass man sich beim Schreiben an unterschiedlichen Ebenen der Sprache orientieren muss, macht es auch verständlich, dass dasselbe Wort im gleichen Text einmal richtig, einmal falsch und ein weiteres Mal nochmals anders falsch geschrieben wird.

Die Entwicklung effizienter Lese- und Rechtschreibstrategien braucht Zeit. Die Schüler müssen einen Freiraum haben, in dem sie experimentieren können. Deshalb ist es wichtig, zu Beginn des Lese/Rechtschreiblernprozesses keinen Leistungsdruck zu erzeugen, weil die Schüler sonst ihr bereits erworbenes implizites Regelwissen nicht mehr erweitern und mit unzureichenden Strategien scheinbaren Wortsalat (siehe Hase-text) produzieren, oder sogar aus Verzweiflung nur noch wild ausprobieren, bzw. auch gar nichts mehr schreiben oder lesen. Die Legasthenie kann als eine Reaktion bezeichnet werden, die aufgrund von Überforderung entsteht. Sie kann als Überforderung vor der Komplexität begriffen wer-

den. Eine Überforderung, die jedoch oft auch vermieden werden könnte.

Der Erfolg des Projekts

Inwiefern hat diese Weiterbildungsveranstaltung für die Schüler etwas gebracht?

Der Erfolg des Projekts wurde mit zwei Lesetests und einem Rechtschreibtest gemessen.

Um die Auswirkungen des Projekts zu kontrollieren, wurden dieselben Lehrerinnen jeweils am Ende des ersten und am Ende des zweiten Schuljahres je zweimal in die Evaluation einbezogen. Zuerst wurden die Klassen getestet, die von den Lehrerinnen vor Besuch des Projekts unterrichtet wurden. Diese bilden die *Kontrollgruppe*. Anschließend wurden jene Klassen getestet, die von denselben Lehrerinnen während des Weiterbildungsprojekts unterrichtet wurden. Diese bilden die *Experimentalgruppe*.

Zunächst zu den *Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres*. Die Forderung war ja, dass die Lehrerinnen langsamer vorgehen, um Überforderungen zu vermeiden. Entsprechend fielen dann die Resultate aus. Sowohl im Lesen wie in der Rechtschreibung schnitten die Schüler der Experimentalgruppe schwächer ab, als die Schüler der Kontrollgruppe.

Am Ende der zweiten Klasse waren die Verhältnisse genau umgekehrt. Hier schnitt die Experimentalgruppe deutlich besser ab als die Kontrollgruppe. Nur 2% der Experimentalgruppe verfehlten im Rechtschreibtest das Lehrziel, während es in der Kontrollgruppe 5% waren. Auch im Lesen betrug die Reduktion von Schülern unter dem Lehrziel gut 50%.

Die Wirkung des Projekts wurde auch inferenzstatistisch überprüft. Dabei wurde abgeklärt, ob die bessere Leistung der Schüler der Experimentalgruppe nicht eine Folge von im Vergleich zur Kontrollgruppe unterschiedlichen Bedingungen aus dem persönlichen, familiären und schulischen Umfeld der Schüler war. Die Analyse zeigte jedoch, dass das bessere Abschneiden der Experimentalgruppe als Wirkung des Projekts interpretiert werden kann.

Bezüglich der Rechtschreibung gibt es drei besonders interessante Ergebnisse, aus denen hervorgeht, dass vor allem spezielle Gruppen von Schülern vom Projekt profitiert haben:

Während es bei den deutschsprachigen und bei zweisprachigen Schülern praktisch keine Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe gibt, *profitierten vor allem die Fremdsprachigen vom Projekt*.

Ein ähnliches Resultat ergibt eine differenzierte Analyse des Projekterfolgs nach sozioökonomischem Status. Hier zeigt es sich, dass die *Schüler aus den niedrigen sozialen Schichten vom Projekt profitiert haben*. Bei den andern gibt es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe.

Schliesslich soll noch ein Resultat in bezug auf die Lehrmittel erwähnt werden. Die Projektleitung ging davon aus, dass es keine neuen Lehrmittel braucht. *Am besten ist es, wie auch die Resultate zeigen, wenn die Lehrkräfte möglichst viele Lehr- und Hilfsmittel kennen und daraus ihren eigenen Lehrgang zusammenstellen*. Sie können dann individuell je nach Problemen und Themen jene Lehrmittel einsetzen, die gerade angepasst erscheinen.

Im Gegensatz zur Experimentalgruppe wurden in der Kontrollgruppe grosse Unterschiede zwischen mit verschiedenen Lehrmitteln unterrichteten Schülern festgestellt. Am besten schnitten in der Kontrollgruppe jene Klassen ab, deren Lehrerinnen einen selbsterstellten Lehrgang verwendeten. Die Ergebnisse in der Experimentalgruppe legen nahe, dass die Teilnahme am Projekt alle Lehrerinnen dazu geführt hat, mit ähnlicher Selbständigkeit mit ihren Lehrmitteln umzugehen, wie diejenigen, die ihre Lehrmittel selber zusammenstellen. Das Prophylaxe-Projekt scheint also eine gute *Ergänzung zu den bestehenden Lehrmitteln* zu bieten.

Schlussfolgerungen

Mit dem Projekt konnte die Zahl der Versager um etwa 50% gesenkt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass die Legasthenie keine

Margreth Wannenmacher, Sonderpädagogin an der Tagesklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie Zürich

Lesen und Schreiben als Ausdruck individueller Wahrnehmung

Gespräche führen, miteinander sprechen, heisst: mit sich selbst und mit den andern Menschen umgehen. Darin eröffnet sich gemeinschaftliches Leben. Wo der Umgang mit sich oder mit andern gestört ist, wo die Gespräche unterbrochen oder schwierig sind, kann Sprache sich nicht richtig entwickeln. Der persönliche Stimmungsgrund eines Menschen ist eng mit dem Sprechen und dem Sprachevernehmen verbunden. Allein in der Stimme spiegelt sich in sehr differenzierter Weise

schicksalsbedingte Krankheit darstellt. Vielmehr könnte ein wesentlicher Teil der Probleme innerhalb des normalen Unterrichts prophylaktisch aufgefangen werden.

Dazu bedarf es aber weiterer Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. Zum einen müssten die Lehrkräfte bezüglich des Lese- und Rechtschreiblernprozesses besser qualifiziert werden. Zum andern sind aber auch die Spezialisten (Psychologen, Pädagogen, Logopäden etc.) dazu aufgefordert, das Phänomen Legasthenie mehr von Seiten der Lern-Lehr-Prozesse anzugehen und es nicht nur in erster Linie als eine Folge von krankheitsähnlichen Defekten im Bereich der Neurophysiologie bzw. im Bereich der funktionalen Wahrnehmungsleistungen zu betrachten.

In der BRD hat sich zumindest die Forschung in den letzten Jahren bereits in diesem Sinne umorientiert. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht der eigentliche Lernprozess der Schüler, der gezielt und differenziert gefördert werden kann. In der Deutschschweiz ist dies aber bisher weitgehend ohne praktische Folgen auf den Umgang mit den Lese-/Rechtschreibproblemen geblieben.

* Der Beitrag basiert auf dem am Bregenzer Symposium "Lesenlernen-Schreibenlernen" (1990) gehaltenen Referat.

Literatur: DIEM, Markus: Evaluation eines Legasthenie-Prophylaxe-Kurses für Lehrerinnen. Dissertation an der Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität Zürich. Zürich: 1990. (Erhältlich beim Autor, Jungstr. 14, 4056 Basel).

die Stimmung. Dauernd überforderte Kinder sprechen gepresst, mit farbloser Stimme oder beginnen zu stammeln und zu stottern. Die Art und Weise, wie das Kind von Eltern, Geschwistern oder seinen nächsten Bezugspersonen angesprochen wird, spielt eine entscheidende Rolle. Dabei geht es weniger um die inhaltliche Aussage, als um die persönliche Art der Stimme und des Gesprächstones.

Übereinstimmung von Wort und Körpersprache

Neben der Wortsprache gibt es die Körpersprache. Es geht dabei um die Art, wie Menschen ihre unausgesprochenen Wünsche, ihre unterschwelligsten Feindseligkeiten, ihre wortlosen Appelle an Aufmerksamkeit und Liebe durch ihre Augen, ihren Gesichtsausdruck und die Gebärden ihrer Arme, Beine oder ihres Kopfes zum Ausdruck bringen.

Eine ehrliche Begegnung zwischen Menschen findet dort statt, wo die sprachlichen und die körpersprachlichen Äusserungen übereinstimmen, wo die Wortsprache dasselbe mitteilt wie die Körpersprache. Viele Schwierigkeiten mit andern Menschen entstehen, wenn Übereinstimmung fehlt.

Kinder verstehen die Sprache des Körpers besser als die Erwachsenen. An ihr orientieren sie sich in erster Linie. Sie nehmen alles an uns wahr, wenn wir sprechen: den Tonfall, die Gesten, den Gesichtsausdruck, körperliche Spannungen. Sie spüren die Freundlichkeit oder die Härte einer Berührung, sei es, wenn wir lieben oder wenn wir gereizt und verärgert sind.

Sehr kleine Kinder hören die Liebe, die Wärme oder die Unruhe aus der Stimme der Mutter heraus, lange bevor sie fähig sind, ihre Worte zu verstehen. Man kann Kinder nicht belügen. Sie erkennen schnell, wenn die Wortsprache und die Körpersprache nicht übereinstimmen. Sie nehmen auch wahr, wenn bei Äusserungen über Gefühle das Gefühl fehlt.

Tiefgehende Unstimmigkeiten zwischen der Wort- und der Körpersprache sind oft Zeichen für emotionale Störungen, für ein inneres Verwirrtsein. Kinder, deren Eltern oder Bezugspersonen mit Worten andere Mitteilungen machen als mit Gesten, entwickeln eine sehr gespaltene Beziehung zu Sprache. Sie werden der gesprochenen Sprache gegenüber misstrauisch, ängstlich oder auch aggressiv.

Ich vermute, dass sehr viele Kinder mit Lese- und Schreibschwächen in diesem Zusammenhang gesehen werden müssen. Sie stehen in einem Bezugsnetz mit Erwachsenen, deren äusseres Leben nicht dem innern entspricht. Sie werden durch den stetigen Umgang mit der doppeldeutigen Sprache verwirrt.

Die Sprache und das Zusammenspiel der Sinne

Die Sprache ist nicht nur mit dem Denken, sondern auch mit dem Hören, dem Sehen, den Bewegungen und den sensitiven äusseren und inne-

ren Körperempfindungen verbunden. Alle Sinne wirken eng zusammen. Wir hören, fühlen, riechen die Dinge unserer Umgebung, und zwar gleichzeitig, im selben Augenblick. Durch diese Verbindung entsteht Assoziation und Erfahrung. Wir nehmen dies nicht ständig wahr, wir stellen nur überrascht fest, wenn etwas nicht so riecht, oder wenn es sich ganz anders anhört als es aussieht, wenn uns unsere Sinne Eindrücke vermitteln, die nicht zusammenpassen.

Dieses Zusammenspiel der Sinne wirkt auch in der Erinnerung, als innere Sprache, wenn wir lesen und schreiben. Dadurch werden Wörter und Sätze begreifbar gemacht. Ein Wort, ein Satz, den ich schreibe oder lese, lässt nicht nur innere Bilder in mir entstehen. Gleichzeitig mit den Bildern erinnere ich mich an Gerüche, an Gefühle und Geräusche. Wenn bei einem Kind das Zusammenspiel der Sinne beeinträchtigt ist, wirkt sich dies oft auch auf die Sprachentwicklung aus.

Unterschiedliche Lernformen von Kindern

Jeder Mensch lernt anders. Er geht auf seine Weise mit Sprache um. Die eigene Art, Sprache zu gebrauchen, stellt dar, wie ein Kind mit seinen eigenen Augen die Welt sieht und wie es sich darin zurechtfindet. Lehrende müssen entdecken, welche Wege des Sprachverstehens in der persönlichen Begabung des Kindes liegen. Nicht jedes Kind entwickelt seine Sprache schrittweise von Lauten zu Silben, zu Wörtern und Sätzen. Die Sprachentwicklung geschieht bei verschiedenen Kindern sehr verschieden:

Es gibt Kinder, die sehr früh alle Laute, die sie hören, aufnehmen und nachahmen. Sie sprechen schnell einzelne Wörter nach, auch dann, wenn sie deren Bedeutung nicht verstehen und die andern Sinne und Wahrnehmungen mit dem Wort nichts anfangen können. Einem so veranlagten Zweijährigen kann man das Wort "Gentechnologie" vorsagen, und es wird mit seinen Möglichkeiten das Wort nachsprechen. Es tut dies aus Freude am Klang, am Reproduzieren. Man sieht, dass es der eigenen Stimme zuhört und Spass daran hat. Der emotionelle Bezug gilt nicht der Sprache, sondern der Tätigkeit des Sprechens.

Bei andern Kindern dauert es sehr lange, bis sie den Übergang zum Sprechen einzelner Wörter schaffen. Oftmals denkt man bei ihnen an Sprachverzögerung. Solche Kinder überraschen ihre Umgebung, wenn sie später gleich mit ganzen Sätzen, mit zusammenhängenden Wendungen einsetzen. Es scheint, dass bei ihnen das ganzheitliche Sprachverständnis früher reift als das Verständnis für einzelne Wörter.

Diese gegensätzlichen Sprachentwicklungen stellen verschiedenes Lernen dar. Ich unterscheide in meiner Arbeit Kinder, die eher analytisch lernen, von solchen, die synthetisch lernen. Die einen befassen sich erst mit den kleinen Details, um daraus die grossen Zusammenhänge begreifen zu lernen. Die andern werden vom Interesse an den grossen Zusammenhängen motiviert, sich mit den kleinen Einzelheiten auseinanderzusetzen. Sie reflektieren ihre Arbeit gleichsam vom Ziel her. Das ist keine Frage von Intelligenz, doch müssen unterschiedliche Lernhilfen gegeben werden.

Unsere Schulen richten ihre Programme eher nach Kindern mit analytischen Lernfähigkeiten aus. Es ist wichtig, rasch aufzunehmen und im vorgeschriebenen Moment zu reproduzieren, auch wenn man nicht alles verstanden hat. Oft kann das Gelernte sehr schnell wieder vergessen werden. Kinder, die zuerst grössere Zusammenhänge erfassen müssen, die nichts im Gedächtnis behalten können, was sie nicht verstanden haben, brauchen länger. Oft heisst es von ihnen, dass sie "eine lange Leitung" haben, dass sie "schwer von Begriff" sind, denn sie benötigen Zeit, bis sie etwas mit all ihren Sinnen begriffen haben. Sie brauchen für das Lernen auch ein geeignetes emotionelles Umfeld. Für sie ist wichtig, wer sie beim Lernen unterstützt, und in welchem Ton dies geschieht.

Beispiele

In einer ganz besonderen Sprachsituation wachsen Zwillingsskinder auf. Ihre Lebenswege sind aufs engste miteinander verbunden, und sie verstehen einander im Gang ihrer gemeinsamen Tätigkeiten gut. Deshalb brauchen sie die sprachliche Kommunikation viel weniger oft als andere Kinder. Es genügt sogar, wenn eines von beiden die sprachlichen Mittel beherrscht. Ein solches Zwillingsskind lernte ich vor einiger Zeit kennen. Als normal intelligentes 10-jähriges Mädchen konnte sie kaum lesen und schreiben, und wenn, dann nur in Spiegelschrift. Sie kannte die Uhrzeit nicht, wusste nicht, ob der Februar ein Winter- oder ein Sommermonat war, hatte keine Ahnung vom Wert des Geldes und war nicht in der Lage, sich ein Eis zu kaufen. Aber, so erzählten mir die Eltern, sie konnte im Gegensatz zur Schwester sehr wütend werden, schreien und hemmungslos weinen, und sie konnte sehr liebevoll, zärtlich, anhänglich und himmelhochjauchzend sein. Weiter erfuhr ich, dass dieses Mädchen in den ersten zwei Lebensjahren oft Mittelohrentzündungen hatte. In dieser Zeit hat ihre Schwester die Sprache entwickelt, während ihre Sprachentwicklung durch die Ohrenprobleme verzögert wurde. So

entstand zwischen den beiden Mädchen eine Art von gegenseitiger Ergänzung. Vereinfacht könnte man sagen: die eine dachte, die andere fühlte. Da die beiden immer zusammen waren, fiel es niemandem auf. Erst die Prüfungen in der Schule, bei denen die eine das Denken nicht an die andere delegieren konnte, brachten die Schwierigkeiten zum Vorschein.

Nicht mehr so eindeutig, jedoch ähnlich und vergleichbar, habe ich seither oft Sprachschwierigkeiten bei Zwillingsskindern erlebt.

Eine andere Problematik, die in verschiedensten Formen auftaucht, entsteht durch die Erinnerungen der Erwachsenen in ihre eigene schlimme Schulzeit. Durch die Kinder werden sie wieder wach. Plötzlich kommen Demütigungen, Ängste, aber auch körperliche Schmerzen aus der Kindheit zurück. Und weil Eltern glauben, nicht mit dem Kind darüber sprechen zu können, weil sie Besseres für ihr Kind wünschen und vor ihrem Kind nicht als Versager dastehen wollen, erfährt das Kind genau das, was ich zuvor als Nicht-übereinstimmen von Wort- und Körpersprache gesagt habe. Vordergründig erleben sie Eltern, die grosses Interesse an der Schule zeigen, die viel, ja zu oft bei den Aufgaben helfen, die immer davon sprechen, wie wichtig die Schule sei, wie wichtig das Lesen und Schreiben. "Du musst nur viel üben. Es ist doch ganz einfach!" sagen sie. Auf der körpersprachlichen Ebene bekommt das Kind aber ganz anderes zu hören: "Ich hatte Mühe mit dem Lesen und Schreiben, ich konnte das nicht richtig. Ich habe Angst, dass auch du es nicht richtig kannst. Ich musste viel leiden in der Schule, und ich befürchte, dass du auch leiden musst." Eine Mutter sagte letztthin zu mir: "Wenn ich mit einem schlechten Diktat nach Hause kam, wurde ich schrecklich geschlagen. Wenn heute meine Tochter viele Fehler macht, dann spüre ich diese Schläge. Sie tun weh, und ich habe Angst, dass ich meine Tochter auch schlagen werde".

In letzter Zeit habe ich mir Gedanken gemacht bei der Betreuung einiger 12- bis 15-jähriger Mädchen. Wiederholt ist mir aufgefallen, dass ihre sprachlichen Schwierigkeiten gleichsam eine Angst vor dem Denken, vor Geistigkeit, vor Intelligenz darstellen. An sich können sie problemlos lesen und ihre Gedanken sowohl mündlich wie schriftlich gewandt formulieren. Sie tun es gern und sind leicht in die verschiedensten Aufgaben einzuführen. Doch dann, mitten in der Arbeit, entziehen sie sich. Plötzlich sitzt neben mir ein kleines, verschüchtertes Wesen, das sich keinen selbständigen Gedanken mehr zutraut, das hilflose Fragen stellt und mir die ganze Verantwortung für seine Lernfähigkeit zuschiebt. Ich habe manchmal den Eindruck, als ob sie die innere

Botschaft erhalten würden: "Halte dich zurück. Dies ist nicht deine Aufgabe". Im Hintergrund dieser Mädchen stehen Mütter, die sich ganz ihrer Familie widmen, die immer präsent sind und sich für die emotionelle Ebene der Familie verantwortlich fühlen. Ich kenne viele Frauen, die unter ihrer Rolle als stets gegenwärtige Gefühlsproduzentinnen leiden, und die sich geistig nichts mehr zutrauen. Ich vermute, dass es zwischen der Situation der Mütter und der Intelligenzverweigerung ihrer Töchter einen Zusammenhang gibt.

Bei Kindern aus fremden Kulturen müsste vermehrt daran gedacht werden, dass sie nicht nur unsere Wortsprache lernen müssen, sondern auch unsere Körpersprache und oft ein anderes Sprachverhalten.

Neben dem Verständnis für solche grundlegenden Ursachen von Schwierigkeiten geht es auch darum, Besonderheiten im Zusammenwirken von Sprechen und Schreiben, von Hören und Lesen zu erfahren und zu verstehen. Es gibt Kinder, die einzelne Buchstaben verweigern, und andere, die leicht Buchstaben erlernen und unterscheiden, die aber keine ganzen Wörter lesen können. Bei manchen Kindern liegt die Schwierigkeit in der Differenzierung der Vokale, bei manchen durch das neue Lautverständnis in der Hochsprache. Manchmal hemmt die innere Blickrichtung das Lesen. Daraus können Rechts-Linksverwechslungen oder Spiegelbildphänomene entstehen. Oft handelt es sich auch um eine Merkschwäche im Bereich des Sehens oder Hörens oder um die Erhaltung des Langzeitgedächtnisses. Auch die Linkshändigkeit soll kurz erwähnt werden. Wenngleich sie heute in den meisten Schulen respektiert wird, kommen doch zahlreiche Kinder in die Schule, die schon vorher im familiären Kreis oder auch durch Nachahmung unbewusst auf Rechtshändigkeit umtrainiert wurden. Sie werden oft als Kinder mit Lese- und Schreibschwächen diagnostiziert, ohne dass ihre ursprüngliche Linkshändigkeit bemerkt würde.

Sprache wahrnehmen

Übungen im Bereich der Wahrnehmung beschränken sich nicht nur darauf, besser zu sehen, zu hören und zu fühlen. Jeder Mensch ist anders; deshalb unterscheiden sich Wahrnehmungen und Auswertungen der Menschen, je nach ihren Erfahrungen. Das Bewusstwerden von innern Gefühlen, von Sinneseindrücken und Wahrnehmungen ist Voraussetzung für das Lesen und Schreiben. Kinder müssen entdecken, dass die Menschen ihr "Wissen" durch unterschiedliche Erfahrungen und Auswertungen gewinnen.

Ich muss ihnen helfen, Sprache ganzheitlich zu erleben, und ihnen auch erfahrbar machen, dass mein Erleben sich von dem ihren unterscheidet. Ein Beispiel: Wir lesen zusammen eine Geschichte, die starke Gefühle hervorruft. Dann geht es darum, diese Gefühle mit Gesten, mit dem Körper, vielleicht auch mit Farben, und schliesslich mit Worten auszudrücken. Das Kind wird erfahren, dass ich nicht die gleichen Gesten, Farben und Worte brauche, um die Gefühle auszudrücken. Es wird auch erleben, dass es nicht einmal die gleichen Gefühle sind, die die Geschichte in uns beiden auszulösen vermochte.

Oder: Wir sehen einen Baum oder eine Blume in der Wirklichkeit, dann als Photographie, als Zeichnung, als innere Erinnerung, durch Worte beschrieben. Es ist dieselbe Blume, derselbe Baum, doch immer anders dargestellt und erlebt, vom Kind und von mir.

Ganz wichtig im Erlernen von Sprache ist die Verbindung mit dem Berühren und Fühlen. Erst geht es um das Berühren und Erfühlen von Dingen, von sich selbst, dann um das Berührtwerden von Wörtern und Sätzen, und schliesslich darum, von den eigenen Gedanken und den Gedanken anderer Menschen berührt zu werden. Ein Kleinkind erfährt seine Welt, indem es greift, tastet und die Dinge in den Mund nimmt, um sie zu erfahren. Dies sind Vorformen von Sprache. Begreifen mit den Händen beinhaltet das Begreifen durch das Denken und Sprechen. Dieses doppeldeutige Begreifen ist mir wichtig.

Jeder Kontakt mit dem Kind ist eine heikle Angelegenheit, vor allem der körperliche Kontakt. Eine leichte Berührung genügt schon, um zu wissen, ob man aufgenommen oder abgelehnt worden ist. Auch das Kind empfängt und sammelt Eindrücke von der Person, die es anspricht oder berührt. Es durchfühlt die Person und spürt ihren Gemütszustand.

Hand-Schriften

Eine gute Art, dem Kind das Schreiben vertrauter zu machen, ist das Führen seiner Hand. Das Kind verbindet seine Augen. Ich nehme seine Hand, und wir schreiben zusammen. Dann schreibt das Kind mit meiner Hand, und ich konzentriere mich mit geschlossenen Augen auf die Bewegungen. Dabei erhalte ich Auskünfte darüber, ob die Hand schwer, kalt, feucht ist, ob sie sicher ist oder nicht, welche Aktivitäten in den Fingern sitzen. Ich lerne das Temperament kennen, das Tempo, von dem die Impulse ausgehen, und wohin sie gehen. Ich spüre die Fähigkeit oder die Unfähigkeit, die Kräfte zu verstärken oder auf ein Minimum zurückzubringen, das Lenken oder das Zurückhal-

ten. Manchmal realisiere ich überrascht, dass ein Kind bei bestimmten Buchstaben den ganzen Körper in Bewegung setzt, oder dass bestimmte Strichrichtungen seine ganze Kraft erfordern.

Aussergewöhnlich interessant ist auch das Blind-Schreiben, oder, wenn es möglich ist, das Schreiben im Dunkeln. Dies vermittelt dem Kind neue Beobachtungen und Erfahrungen über seine Art, zu schreiben. Meistens wundert es sich, wie schön dieses Schreiben wird.

Eine weitere, sehr wichtige Übung ist das Schreiben von Buchstaben, Wörtern und ganzen Botschaften auf den Körper. Das gute, sinnliche Gefühl, das dabei entsteht, lässt eine andere Beziehung zu Sprache zu. Ich habe immer wieder Kinder erlebt, die kaum ein Wort ohne Fehler schreiben konnten, die aber mühelos ganze Sätze auf ihrem Körper verstanden und sie nachher fehlerfrei schrieben. Auf diesem Weg führte ich auch das Zwillingmädchen, von dem ich gesprochen habe, zur Sprache und zum Schreiben. Alles, was ich auf ihren Körper schrieb, konnte sie mühelos spüren und lesen. Mit der Zeit schrieb sie mir Antworten auf meinen Körper. Auch die Uhrzeit lernte sie auf diese Weise kennen. In einer weiteren Phase stellte sie sich die Wörter als Gefühl auf ihrem Körper vor. Diese Vorstellung vermittelte ihr ein inneres Wortbild, nach dem sie das Wort aufschreiben konnte. Später lernte sie, die Wortbilder direkt abzurufen.

Andere gute Übungsformen, die Sprache mit Berühren und Fühlen verbinden und gleichzeitig die Konzentrationsfähigkeit verstärken, sind einerseits das Lesen und Schreiben mit dem Blinden-Alphabet und andererseits die Kommunikation durch das Hände-Alphabet der Taubblinden. Die Blindenschrift erfordert ein sehr feinfühliges Ertasten der einzelnen Buchstaben. Beim Schreiben muss zudem spiegelverkehrt gestochen werden. Dies ist auch für mich immer eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Beim Hände-Alphabet der Taubblinden werden die Buchstaben durch leichtes Antupfen und Streichen über Finger und Handinnenfläche dargestellt. Ich staune immer wieder, wie schnell jedes Kind diese Art von Sprache lernt und wie mühelos wir dann in dieser Form lange Gespräche führen können.

Berühren und Fühlen sind wichtige Faktoren beim Erlernen von Sprache. Sie stehen in einem ursächlichen Zusammenhang mit auftretenden Schwierigkeiten und nehmen deshalb auch einen bedeutenden Stellenwert bei den Hilfsmassnahmen ein. Lesen und Schreiben heisst, von Sprache, vom Denken berührt zu werden.

Die Sprache als Brücke zum andern

Sprache ist nicht nur individuelle Wahrnehmung. Sprache ist auch Kommunikation, ist Brücke zum andern, ist Zuhören und Erzählen. Der Spracherwerb beinhaltet gegenseitiges Lehren und Lernen, macht dem Kind die Wichtigkeit von Sprache bewusst, zeigt, dass ohne Sprache menschliches Leben sehr arm wäre. Ein wichtiger Teil der gemeinsamen Zeit mit einem Kind ist deshalb das Gespräch über irgendetwas, was uns beide interessiert. Ein Kind erläutert mir die Konstruktion seines ferngesteuerten Flugzeuges, ein anderes berichtet von der Eigenart seines Vogels oder erzählt mir den Inhalt eines besonderen Buches. Wichtig dabei ist mein Zuhören. Gutes Zuhören hilft dem redenden Kind seine Gedanken zu klären und neu zu formulieren.

Kinder lernen, sich klar mitzuteilen, wenn sie Eltern und Lehrerinnen haben, die gut zuhören können. Es ist nie vergeudete Zeit, einem Kind, das irgendetwas zu erklären versucht, geduldig zuzuhören. Es geht dabei nicht um Stillschweigen. Gutes Zuhören bedingt Fragen von echtem Interesse.

Diese Gespräche führe ich mit vielen Kindern durch eine schriftliche Kommunikation weiter. Neben unsern Sprachstunden schreiben wir uns gegenseitig Briefe, in denen wir erzählen, was im Alltag geschieht. Dabei erlebe ich oft die grosse Befriedigung eines Kindes, wenn es erlebt: "Sie hat mich verstanden". Ich denke, dass wir in unserer Kultur immer wieder etwas ganz Wichtiges übersehen: Es ist der besondere Wert, der darin liegt, dass eine Botschaft bestätigt wird. Nicht: "Ich stimme dir zu" oder "Ich bin anderer Meinung", sondern ganz einfach: "Ich weiss genau, was du gesagt hast". Die Bestätigung einer Botschaft heisst in Wirklichkeit: "Ich weiss, dass du da bist. Ich weiss, was du denkst. Ich bin froh, dass ich mit dir sprechen kann".

Ein anderes wichtiges Mittel im Umgehen mit Sprache ist das gemeinsame Spiel. Jedes Spiel braucht eine sprachliche Auseinandersetzung, erst durch die Spielregeln, dann durch die Ausführung. Ein Spiel legt aber auch die innere und die äussere Sprache offen dar. Wenn ich erlebe, wie ein kleines, schüchternes, braves Mädchen plötzlich mit der Faust auf den Tisch schlägt, dazu "Mist" und "Scheisse" ruft, und wenn ich erfahre, wieviel Kraft und Kraftausdrücke sie mobilisieren kann, um eine Niederlage zu verhindern, dann weiss ich, dass wir es gemeinsam schaffen werden, diese Kraft zu mobilisieren, um lesen und schreiben zu lernen. Mit der Zeit ergibt es sich, dass mit jedem Kind irgendein bestimmtes Spiel eine besondere Bedeutung bekommt. Dieses

Spiel nehmen wir immer dann hervor, wenn es an einem Tag schwierig ist, eine gemeinsame Sprache zu finden.

Ich arbeite mit einzelnen Kindern. Dadurch wird eine individuelle Arbeitsweise ermöglicht. Auch in Schulklassen wäre aber mehr Individualisierung möglich und nötig. Jedes Kind hat bestimmte Bedürfnisse und Neigungen und eine bestimmte, angeborene Entwicklungstendenz. Wenn diese Veranlagungen verstanden werden

und wir ihnen Rechnung tragen, kann ein Klima geschaffen werden, in dem sich die menschliche Persönlichkeit entfalten kann. Die Sprachentwicklung ist eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden.

*Der Beitrag basiert auf einem am Bregenzer Symposium "Lesenlernen-Schreibenlernen" (1990) gehaltenen Referat.

Adresse der Verfasserin: Im Geeren 15, CH-8112 Otelfingen

