Editorial

Das Bulletin zum Jahr 2001 des «Leseforum Schweiz» liegt in leicht modernisierter Aufmachung vor Ihnen – ein Zeichen dafür, dass es als Spiegel aktueller Entwicklungen in der Leselandschaft auch selber wandlungsfähig bleibt. An der Zielsetzung des Leseforums hat sich nichts geändert, und Zeichen dieser Kontinuität und der Ausrichtung auf die Aktualität «Lesen» sind die Schwerpunkt-Themen dieses Heftes. Sie haben sich wieder von selber ergeben und zum bunten Strauss von Beiträgen zusammengefunden. Da ist einmal die historische Perspektive: die Beiträge von A. Messerli zur Alphabetisierung der Schweiz im 18. und 19. Jahrhundert (S. 39) und von J. Güntner zu Rechtschreibreform und Nationalsozialismus (S. 34). Von ihnen spannt sich der Bogen zu Fragen heutiger Lese- und Schreibkompetenz angesichts der neuen Medien (A. Bertschi-Kaufmann, S. 10, Chr. Yerly, S. 17) und zum neuen Schreibstil, den Jugendliche in ihren Korrespon- denzen per e-mail und SMS entwickeln (M. Wyss, S. 15). Dazu gleichsam als Reaktion und Antwort die Studien und Berichte aus der Schulpraxis, die den Hauptteil dieses Heftes ausmachen. Und schliesslich der immer wieder faszinierende Bereich des Bilderbuchs, das kunstvolle Zusammenwirken von Bild und Text (B. Gromer, S.21).

Das Leseforum Schweiz ist als Ort konzipiert worden, «von wo sich die Fangnetze der Neugier ins Buchstabenmeer der Schriftlichkeit auswerfen lassen»: wie ihn Anna Katharina Ulrich 1993 im zweiten Bulletin umschrieben hat. Indem wir die Gründerin des Leseforums zitieren, danken wir ihr, da sie einen runden Geburtstag feiern kann, für die jahrelange Arbeit und Unterstützung. Sie hat geholfen, das Netz zu stärken, so dass es auch heute seine Fänge an Land ziehen kann.

Grâce à l'ouverture d'esprit de sa rédactrice fondatrice Anna Katharina Ulrich, le Bulletin du Forum suisse sur la lecture, fondé en Suisse alémanique, a regardé dès son premier numéro en 1991 au-delà des frontières linguistiques, pour solliciter le concours d'auteurs suisses italiens et romands. Cette confrontation régulière de réflexions et d'opinions provenant de toutes les cultures helvétiques et limitrophes a fait de cette publication, dès ses débuts, un véritable lieu de rencontres interculturelles pour tous ceux qui s'intéressent aux questions de la lecture. Que Madame Anna Katharina Ulrich soit chaleureusement remerciée de son infatigable travail de «passeur» dans une Suisse plurilingue.

Cette année étant celle de son respectable dixième numéro, le Bulletin nous offre une fois de plus une variété fascinante d'approches traditionnelles et nouvelles de notre thème, qui réussit bien à refléter la complexité de la lecture actuelle, devenue de plus en plus plurielle. Nous aimerions surtout vous faire observer l'article original de Bernadette Gromer qui met le langage pictural du dessin en résonance avec celui de l'écriture au moyen de quatre livres d'images aussi différents qu'artistiques (p. 21). Placé dans un contexte semblable, les Carnets d'illustrateurs de Jean Perrot, ouvrage remarquable présenté avec finesse par Ulrike Blatter, mérite également toute votre attention (p. 25).

Et c'est de l'Université de Fribourg que nous parvient cette année le rapport d'une recherche soutenue dans le domaine de l'apprentissage de la lecture (M. Tercier-Borgognon & J. Retschitzki, p. 3), suivi du résumé d'un mémoire de licence réalisé à l'Université de Genève (La lecture d'images dans le livre d'enfants, p. 7).

Enfin, nous aimerions vous inviter à étendre votre choix de lectures aux articles en allemand abordant des sujets aussi différents que l'histoire de la lecture (A. Messerli, p. 39) ou les nouvelles manières d'écrire (p. 15) pour n'en citer que deux exemples.
Bonne lecture!

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

Forschung
Recherches

M. Tercier-Borgognon & J. Retschitzki

Analyse du processus de compréhension en lecture chez l'enfant

Cette recherche, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en psychologie à l'Université de Fribourg, porte sur le thème de l'apprentissage de la lecture et, plus spécifiquement, sur la question de l'apport des aides informatisées pour la compréhension en cours de lecture. L'analyse des résultats étant en cours, nous présenterons essentiellement le projet de recherche.

Cette recherche présente un double intérêt puisqu'elle s'intéresse à la fois à l'apprentissage de la lecture et à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement. Grâce à ces moyens, elle devrait permettre de mettre en évidence des stratégies d'apprentissage visant à améliorer la compréhension en lecture.

D'un point de vue théorique, de nombreux modèles d'organisation des connaissances en mémoire ont été proposés (Denhière & Baudet, 1992; Le Ny, 1979, 1989). L'étude de ces structures de connaissances est nécessaire pour comprendre l'activité de construction des significations. On distingue généralement les représentations types, ensemble des connaissances et des croyances des individus définissant les structures de l'information avant leur activation au moment du traitement, des représentations occurrentes définissant l'ensemble des informations activées lors du traitement. Le texte est ainsi un système-stimuli qui va transformer les représentations types en représentations occurrentes, c'est-à-dire qui va faire passer les représentations types d'un état de repos à un état d'activation.

Les notions de modèle mental ou de modèle de situation ont été introduites pour conceptualiser la représentation du monde que les apprenants ont construite à travers leurs expériences, leurs apprentissages et leur savoir socialisé. Ces modèles sont activés au cours de la lecture d'un texte et fournissent un univers référentiel aux expressions langagières et à l'interprétation sémantique. La référence d'une expression langagière n'est pas le monde réel mais une représentation mentale du monde ou d'un monde possible: un modèle. Comme l'écrit Van Dijk (1987, p.16, in Bentolila, Chevalier, & Falcoz-Vigne, 1991), «le discours porte sur des représentations d'objets ou de personnes, de leurs propriétés et de leurs relations. Il renvoie à des événements ou à des actions. Les discours et les textes sont donc des fragments des représentations de ces situations. Les modèles en sont la contrepartie cognitive».

Ces modèles sont activés par les individus au cours de la lecture des textes. Le lecteur construit la signification et la cohérence d'un texte par rapport à ce modèle. Comprendre un texte, c'est élaborer un modèle mental, enrichi au fur et à mesure de la lecture du texte, les marques linguistiques jouant le rôle d'instructions pour effectuer les modifications successives du modèle (Denhière & Baudet, 1992).

Tenant compte de ces différents points théoriques, nous avons construit un matériel de lecture permettant à l'enfant de bénéficier concrètement de ces différents apports.

Méthode

Notre population est formée de 30 enfants scolarisés en 3ème primaire dans trois classes différentes; tous sont de langue maternelle française, et sont âgés entre 8 ans 3 mois et 10 ans.

Notre plan expérimental comporte un pré-test et un test. Durant la phase de pré-test, nous avons utilisé 4 sous-échelles du test K-ABC (suite de mots, devinettes, déchiffrage, compréhension); ces sub-tests nous ont permis de connaître les compétences préalables de mémorisation, d'inférences, de déchiffrage et de compréhension de chacun de nos sujets.

Durant la phase de test, la tâche demandée aux enfants comportait les deux activités suivantes:

– Lire un texte sur l'écran d'ordinateur, avec aides contextuelles, puis répondre à une série de questions de compréhension;
– Lire un texte sur l'écran d'ordinateur, sans aides contextuelles, puis répondre à une série de questions de compréhension.

L'objectif de cette démarche est d'étudier l'influence de l'aide donnée au lecteur quant à son niveau de compréhension. A l'issue du test, tous les enfants ont répondu à des questions de compréhension, de mémorisation, et de connaissance du vocabulaire, après

avoir lu le texte proposé. L'analyse des traces enregistrées durant la lecture des documents, les durées de lecture, ainsi que les échelles d'autoévaluation remplies par l'enfant au cours de sa lecture, nous permettront d'étudier plus en détail l'influence de l'aide donnée au lecteur.

Nos hypothèses de travail trouvent notamment leur origine dans le modèle de compréhension de Kintsch et van Dijk (1978, in Bentolila et al., 1991) qui montrent la limitation de la mémoire de travail du lecteur gérant entre 1 à 4 unités sémantiques. Il s'agit donc de donner des ressources supplémentaires au lecteur en identifiant pour lui les mots-clés, les mots-liens, ou encore les pronoms. Nous faisons donc l'hypothèse que:

– les aides contextuelles apportées font office *d'agents facilitateurs* dans le processus de compréhension d'un texte et augmentent les capacités de reconstruction globale du lecteur.
– La construction du modèle mental d'un texte permet d'avoir une meilleure compréhension globale et locale.

De manière générale, la compréhension d'un texte dépend à la fois:

1. du décodage de la phrase: facilité par les aides *découpage en unités sémantiques;*
2. de la connaissance du vocabulaire: contrôlée par les questions posées en cours de lecture; dans la version aide, le vocabulaire difficile fera l'objet d'une aide;
3. de l'organisation interne du récit: contrôlée par les questions de compréhension posées en fin de lecture;
4. de la mémorisation: contrôlée par les questions de mémorisation posées en fin de lecture.

On observe également qu'identifier les segments significatifs d'un texte est une condition nécessaire, mais non suffisante à la compréhension, et que pour donner du sens, il faut un effort de reconstruction globale. Legros (1992, in Bentolila et al., 1991) montre que l'établissement de la cohérence globale de la signification permet d'organiser les propositions en une structure hiérarchique et d'évaluer leur importance relative, pour ensuite condenser l'information sémantique. Guider l'activité de lecture d'un enfant par des *questions-guides* lui permet d'élaborer peu à peu le sens du texte, et d'en augmenter sa compréhension globale.

Partant de ces points de vue théoriques, nous avons construit des documents informatisés afin d'analyser les différents facteurs impliqués dans la compréhension de texte.

Présentation du matériel

Nous avons adapté deux histoires écrites par Geoffroy de Pennart («Le Loup sentimental» et «Le Loup est revenu») sous forme de documents informatisés en faisant varier contenu et format (avec ou sans aide).

Format du document: sans aide contextuelle

Le texte apparaît à l'écran dans une fenêtre; il est découpé en 6 pages. Au bas de chaque page, un bouton suite permet au lecteur de «tourner la page» pour continuer sa lecture. A la fin de sa lecture, l'enfant répond à des questions de compréhension et de mémorisation sans possibilité de consulter le texte lu. Le temps de lecture n'est pas limité, il est mesuré.

Format du document: avec aide contextuelle

La version aide permet de mettre en place une structure métacognitive dans le but de faciliter la compréhension du texte. Le document est structuré en deux fenêtres, placées côte à côte.

Le texte s'affiche dans la fenêtre de gauche en suivant le même découpage que dans la version sans aide; quand l'enfant a terminé de lire une page, il clique avec la souris sur le bouton suite. Plusieurs événements se passent alors:

– L'enfant doit répondre à une première question (QCM) sur ce qu'il vient de lire; si le sujet répond correctement, la réponse vient s'écrire dans la fenêtre de droite ce qui permet au sujet de construire un modèle mental en développant un concept de l'histoire; si la réponse est fausse, une partie du texte déjà lu s'affiche en premier plan dans la fenêtre de gauche, ce qui permet au sujet de relire le passage contenant la bonne réponse; si le sujet ne répond pas juste une deuxième fois ou plus, une sélection plus restreinte du paragraphe apparaît en premier plan, avec une mise en gras des mots-clés, accompagnée d'une explication du passage. Pour continuer la lecture, le sujet doit trouver la bonne réponse. De plus, avant de valider chacune de ses réponses justes ou fausses, on demande au sujet d'autoévaluer sa réponse à l'aide d'une «échelle visuelle» en utilisant le dessin suivant; cet indice nous donne des indications sur la compréhension de l'enfant.
– L'enfant doit répondre ensuite à une deuxième question sur ce qu'il vient de lire, cette question étant construite sur le même principe que la première question.

Ensuite, lorsqu'il a répondu à deux questions, l'histoire continue, ponctuée par deux nouvelles ques-

tions à la fin de chaque page, et cela jusqu'à la fin de l'histoire. Chaque fois qu'il répond correctement à une question, la bonne réponse vient remplir le tableau situé dans la fenêtre de droite; de cette manière, tout en lisant l'histoire, un petit résumé de ce qu'il a déjà lu l'aidera à se rappeler des détails de l'histoire. Le résumé reste visible durant tout le temps de sa lecture en se complétant tout au long de sa lecture.

Au terme de sa lecture, l'enfant répond à des questions de compréhension et de mémorisation (mêmes questions que dans la version *sans aide*) sans possibilité de consulter le texte. Tout comme dans la version *sans aide*, le temps de lecture n'est pas limité, il est mesuré; de même, grâce aux traces électroniques, on peut suivre en détail le parcours de chaque sujet.

Premiers résultats et conclusion

Il nous a paru important de mesurer la durée de lecture afin de comparer nos deux situations de lecture (avec ou sans aide). Le temps de lecture a été mesuré globalement ainsi que pour chacune des six pages: en moyenne, les enfants ont passé 5min 34s. pour lire le texte proposé.

De manière générale, le format n'influence pas significativement la durée de la lecture, puisque les enfants ne passent pas plus de temps à lire le texte présenté dans un format *sans aide* (M=5min 24s.) que le texte présenté dans un format *avec aide* (M=5min 45s.). On note cependant que le format influence significativement la durée de lecture de la première page du texte, puisque les enfants passent significativement plus de temps à lire le texte présenté dans le format *avec aide* (M=1min 13s.) que dans le format *sans aide* (M=1min 3s.) ($F(1, 30) = 4.46$. $p=.03$).

La durée de lecture n'est donc pas influencée par le format du texte (avec ou sans aide), à l'exception de la page 1 où la durée de lecture est significativement plus grande pour le format *avec aide*. Ce résultat peut être expliqué par la présentation inhabituelle du texte comportant des aides: en effet, le lecteur doit gérer à la fois la structure différente du texte (mots en liens, multifenêtrages), sans oublier l'objectif visé, lire et comprendre le texte. Cette double tâche mobilise plus d'attention et de ressources cognitives chez le lecteur, ce qui explique la différence significative observée. Par contre, dès la deuxième page du texte, l'enfant a intégré ces différences de présentation, et il n'a donc plus besoin de mobiliser des ressources cognitives pour les gérer.

Les analyses, actuellement en cours, nous permettront de déterminer l'effet des différents outils élaborés dans le cadre de cette recherche sur le processus de compréhension. Ces analyses permettront également de déterminer l'apport d'un support informatisé sur la compréhension, en vue d'introduire ces différents outils dans l'enseignement.

Références

Bentolila, A., Chevalier, B., & Falcoz-Vigne, D.(1991). La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris: Editions Nathan.

Denhière, G., & Baudet, S. (1992). Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris: PUF.

Le Ny, J.-F. (1979). La sémantique psychologique. Paris: PUF.

Le Ny, J.-F. (1989). Science cognitive et compréhension du langage. Paris: PUF.

Adresse: Martine Tercier-Borgognon, Dpt. de Psychologie, Université de Fribourg, Rue de Faucigny 2, CH-1701 Fribourg, tél 0041(0)26/300 76 67, Martine.Tercier@unifr.ch

Angelika Blum-Brunner

Lesen & Unterricht: Eine Frage des Geschlechts

Dissertation an der Abteilung Angewandte Psychologie unter Prof. François Stoll, Universität Zürich, Psychologisches Institut

Die Leseforschung der 90er-Jahre befasste sich unter anderem oft mit Unterschieden zwischen Männern und Frauen bzw. Mädchen und Knaben. So verfolgte die vorliegende Dissertation das Ziel, geschlechtsspezifische Strukturen im Leseunterricht von Schweizer Lehrkräften und deren Auswirkungen auf die Leseleistung von Mädchen und Knaben der 3. Primarklasse zu untersuchen. Es wurde überprüft, ob Lehrerinnen und Lehrer im Leseunterricht unterschiedliche Schwerpunkte setzen, ob und in welcher Weise sich die persönliche und die berufliche Situation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden sowie ob sich allfällige geschlechtsspezifische Unterschiede wiederum geschlechtsspezifisch auf die Leseleistung der Mädchen und Knaben auswirken. Der Geschlechtsaspekt wurde vorwiegend aus sozialpsychologischer Perspektive heraus hinterfragt, dass heisst anhand von geschlechtstypischem Handeln bzw. ans Geschlecht geknüpften Rollenerwartungen. Datengrundlage bildete die im Jahre 1991 gesamtschweizerisch bei dritten Klassen durchgeführte repräsentative Erhebung zur Lesefähigkeit. Die Befragung der Lehrkräfte stellte einen Teil der Gesamtuntersuchung dar. Sie lieferte das zentrale Material für die vorliegende Untersuchung und wurde mit den Daten zur Leseleistung der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gebracht. Die Stichprobe umfasste 124 Lehrerinnen und 101 Lehrer mit ihren Klassen. Die Befunde dieser Untersuchung wurden anhand von drei Gesichtspunkten interpretiert und

diskutiert, nämlich anhand der Geschlechtsrollen-Identität, des Androgynie-Konzepts und der These der Kontextualität. Es wurden sowohl die Unterschiede und Ungleichheiten als auch die Angleichungen zwischen den Geschlechtern abgehandelt.

1. Spielt das Geschlecht eine Rolle im Leseunterricht?

Die Prozesse, unter denen schulische Leistungen entstehen, gefördert und beeinträchtigt werden, unterliegen meist einer wechselseitigen Beeinflussung. Einerseits bringen die Kinder individuelle Voraussetzungen mit in den Unterricht, die durch ihren Entwicklungsstand (Alter und Sprachentwicklung) und durch ihre familiäre Herkunft (kultureller, sozialer, sprachlicher und bildungsbedingter Hintergrund) geprägt sind. Andererseits fliesst der persönliche und fachliche Erfahrungshintergrund der Lehrkraft in den Unterricht ein. Schliesslich findet Leseunterricht auf der Grundlage der gesellschaftlichen Realität statt, die durch historische, kulturelle, soziale, politische und wirtschaftliche Gegebenheiten geprägt ist. Eine ganz entscheidende Rolle bei Lernprozessen spielen die Erfahrungsschemata der Kinder. Schemata scheinen nicht nur für die Lese-Leistungsentwicklung, sondern auch für die Geschlechtsrollen-Entwicklung eine zentrale Bedeutung zu haben. Sie organisieren die menschliche Wahrnehmung und wirken sich auf die Informationsverarbeitung bestimmend aus, indem sie Wert, Bedeutung, Qualität und Quantität der ankommenden Information steuern. Sie sind sowohl Grundlage als auch Ergebnis von Lernprozessen. Dabei ist nicht nur die Lesefähigkeit, sondern auch die psychologische Geschlechterrolle das Ergebnis eines Lernprozesses. In der Schule beeinflussen Schemata, was und wieviel jedes Schulkind dazulernen kann. In Bezug auf die Geschlechterrollen reihen Schemata die ankommende Information nach ihrem geschlechtsspezifischen Gehalt ein. Darauf aufbauend werden Selbstbild und Verhalten beeinflusst. Geschlechtstypisches Verhalten wird durch Beobachtung von weiblichen und von männlichen Modellen und durch positive Bekräftigung erworben.

2. Welche Ergebnisse zum Einfluss des Geschlechts in Lesen und Unterricht zeigt die vorliegende Untersuchung?

Die zahlreichen, anhand der Befragung der Lehrkräfte erhaltenen Unterrichtsvariablen wurden zu fünf Schwerpunkten im Leseunterricht verdichtet, nämlich:

- systematische Kontrolle der Lesetechnik
- Erweiterung der Textverständnisfähigkeit
- mündlicher Unterricht oder Bereicherungen
- diagnostisches Engagement der Lehrkraft
- fortlaufende Motivierung

In der vorliegenden Stichprobe liessen sich die folgenden Geschlechterdifferenzen finden: Im Vergleich zu den Lehrerinnen wiesen die *Lehrer*

- eine markant höhere Anzahl Dienstjahre im Lehrberuf auf.
- Sie lasen in ihrer Freizeit häufiger Artikel über Lehrmethoden und
- waren in tertiären Gemeinden stärker vertreten.
- Lehrer besuchten mit ihren Klassen häufiger als Lehrerinnen die vorhandene Schulbibliothek,
- wodurch die Kinder häufiger als in Klassen von Lehrerinnen Bücher aus der Schulbibliothek ausleihen und mit nach Hause nehmen durften.

Im Vergleich zu den Lehrern führten die *Lehrerinnen*

- häufiger persönliche Elterngespräche durch,
- besuchten häufiger eine Weiterbildung zum Thema Lesen in den vorangegangenen drei Jahren,
- richteten häufiger eine Klassenzimmerbibliothek ein,
- lasen in ihrer Freizeit häufiger Romane, Kurzgeschichten sowie Kinderbücher und
- waren in gross-mittelstädtischen Zentren stärker vertreten.
- Die Lehrerinnen gewichteten die beiden Unterrichtsschwerpunkte *diagnostisches Engagement der Lehrkraft* und *fortlaufende Motivierung* stärker als die Lehrer.

Zwischen dem *Leseunterricht der Lehrkräfte* und den *Leseleistungen der Schulkinder* pro Klasse ergaben sich die folgenden Effekte:

- Je grösser die Leistungsstreuung und je schwächer die Leseleistung der Mädchen in den *Dokumenttexten* ausfiel, desto mehr setzten *die Lehrkräfte (beiderlei Geschlechts)* den Unterrichtsschwerpunkt *systematische Kontrolle der Lesetechnik* ein.
- Je grösser die Leistungsstreuung der Knaben in den Sachtexten ausfiel, desto mehr setzten die Lehrkräfte den Unterrichtsschwerpunkt *systematische Kontrolle der Lesetechnik* ein.
- Je grösser die Leistungsstreuung der Knaben in den *Erzähltexten* ausfiel, desto mehr setzten die Lehrkräfte den Unterrichtsschwerpunkt *Erweiterung der Textverständnisfähigkeit* ein.

3. Was lässt sich daraus in Bezug auf Lesen, Unterricht und Geschlecht schliessen?

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass es zwischen den Lehrerinnen und den Lehrern zwar geschlechtstypische Unterschiede in ihrer persönlichen und beruflichen Situation sowie in ihrer Gewichtung der Schwerpunkte im Leseunterricht gibt, dass aber kein systematischer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkraft und den Leseleistungen der Mädchen und der Knaben besteht. Die Mädchen und die Knaben scheinen von den Lehrerinnen und den Lehrern in denjenigen Teil-Leseleistungen vermehrt gefördert zu werden, in denen sie (geschlechts-, familiär- und gesellschaftsbedingt) besonders divergierende bzw. schwache Leistungen erbringen. Zentrale didaktische Ziele im praktischen Leseunterricht der dritten Klasse sind demnach *Worterkennung (systematische Kontrolle der Lesetechnik)* und *Bedeutungserfassung (Erweiterung der Textverständnisfähigkeit)*. Worterkennung und Bedeutungserfassung sind unabdingbar für die Lesefähigkeit und müssen entsprechend gefördert werden. Mündlicher Unterricht erlaubt den Lehrkräften im praktischen Leseunterricht, auf zweckdienliche und wirkungsvolle Weise die Textverständnis- und Interpretationsfähigkeit der Kinder direkt zu überwachen und zu beeinflussen. Die Mädchen müssen im Umgang mit Dokumenttexten ergänzend gefördert werden, die Knaben im Umgang mit Sach- und Erzähltexten.

Aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation zeigen die Lehrerinnen gesteigertes Interesse für die Tätigkeit *Lesen*; ebenso messen sie emotionalen und prosozialen Aspekten im Leseunterricht mehr Bedeutung zu als die Lehrer. Darin lassen sich gesellschaftstypische Rollenmuster erkennen. Hingegen lösen sich die Lehrerinnen durch die ausserhäusliche Tätigkeit als Lehrkraft aus der traditionellen Rollenzuteilung (der Mann als Ernährer, die Frau als Hausfrau/Mutter). Die Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass sich die Unterschiede und Ungleichheiten zwischen den Lehrerinnen und den Lehrern im beruflichen Kontext (berufliche Identität und Ausübung des Berufs) weitgehend verringern. Die Angleichung zwischen den Lehrerinnen und den Lehrern sind als Folge des gemeinsamen Bildungshintergrundes, der Fachkompetenz und des beruflichen Verantwortungsbewusstseins der Lehrkräfte anzusehen.

Bedingt durch die geschlechtstypischen Rollenvorbilder erbringen die Mädchen bessere Leseleistungen in zusammenhängenden Texten (Sach- und Erzähltexte); Knaben dagegen erbringen bessere Leseleistungen im zielgerichteten Auffinden von Information bzw. Stichworten (Dokumenttexte). Entsprechend brauchen Mädchen mehr Förderung im Umgang mit Dokumenttexten; Knaben brauchen mehr Förderung im Umgang mit Sach- und Erzähltexten. Die geschlechtsbedingten Schwächen in der Lesekompetenz der Mädchen und der Knaben werden offenbar seitens der Lehrkräfte geschlechtsunabhängig überwacht und beeinflusst. Es scheint, dass damit die geschlechts-, familiär und gesellschaftlich bedingten Bildungsnachteile der Kinder zumindest in minimalem Ausmass ausgeglichen werden können. Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass in der Schweiz die Schule (hier: der Leseunterricht der Schweizer Drittklass-Lehrkräfte) ihrem gesellschaftlichen Auftrag in Bezug auf Bildungsbenachteiligungen nachkommt. Die Frage, wie gut sie ihren gesellschaftlichen Auftrag in bezug auf besondere Begabungen in den Leseleistungen abdeckt, kann anhand der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden. Dies wäre Gegenstand einer nächsten Untersuchung.

Publikation: Blum-Brunner, A.: Lesen & Unterricht: Eine Frage des Geschlechts? Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft 2001.

Angelika Blum-Brunner, Dr. phil., Psychologin FSP, Bockhornstr. 33, 8047 Zürich a.blubru@swissonline.ch

Meryem El Atrachi et Antonieta Jimeniez

La Lecture d'images dans le livre d'enfants d'après l'enfant, l'enseignant et le sémiologue; A partir du livre «Le pays des coins»

Ce mémoire a pour but de souligner l'importance des interactions sociales, avant l'enseignement formel de la lecture, dans la prise de conscience des propriétés de la langue écrite. Le livre d'images étant une des premières formes écrites avec laquelle l'enfant entre en contact, nous essayons de comprendre le rôle des images pour l'entrée de l'enfant dans l'écrit.

Les auteurs ont observé des enfants âgés de 4 à 8 ans et des enseignants de la Maison des Petits à Genève[1], pendant une situation didactique (lecture interactive). Comme support de cette activité, nous avons utilisé un livre d'images qui présente un nouveau rapport texte-image. *Das Land der Ecken*[2] (Le pays des coins) est écrit en allemand et traite le thème du rapport «soi-étranger». Les enfants devaient formuler, page par page, des hypothèses sur le contenu du livre (image et texte) pour essayer de construire le sens de l'histoire. Comme le texte allemand

est surtout formé d'onomatopées, le fait qu'il soit en langue étrangère n'a pas été pris comme variable de recherche.

Les résultats de ces observations ont été traités sur la base de l'analyse du livre faite par une sémiologue. Plus précisément, les différents critères d'interprétation mis en avant par les enfants, les enseignantes et la sémiologue ont été comparés, à savoir:

– le critère du contenu primaire des images (énumération des objets, personnages et actions) dominant chez les enfants;
– le critère du contenu au niveau du texte et de l'image contribuant surtout à la compréhension de l'histoire, cité en premier par les enseignantes;
– les critères d'organisation formelle (les aspects formels) du texte et des images véhiculant le contenu du livre développé par la sémiologue.

Les résultats de cette comparaison montrent l'importance de l'image pour la compréhension de l'histoire chez tous les individus de notre échantillon. Ceux-ci lisent les images tous de la même manière: ils passent du texte à l'image et vice-versa en déployant leurs connaissances linguistiques; et plus les lecteurs ont des connaissances linguistiques, plus leur va-et-vient entre texte et image se fait spontanément, parce qu'ils s'appuient sur l'un pour traiter l'autre.

La seule différence entre les enfants, enseignantes et sémiologue dépend de leur facilité à verbaliser leurs hypothèses et les représentations qu'ils ont du monde.

Malgré ces constatations, il semble toujours difficile aux auteurs du mémoire de définir le rôle de l'image pour l'entrée dans l'écrit. Leur analyse montre que la question de discontinuité et de continuité entre le texte et l'image ou entre la lettre et le graphique reste ouverte. Seule l'utilisation de l'image dans la recherche du sens représente donc une constante, et ceci chez tous les individus de l'échantillon.

Quant au texte, malgré la langue allemande dans laquelle le livre d'images en question est écrit, il demeure un critère non négligeable pour la construction du sens comme le montre l'évolution parmi les enfants de l'échantillon: plus ceux-ci avancent en âge, plus leurs stratégies évoluent et plus leur démarche se rapproche de celle des adultes.

Ils s'avère donc que l'image est un facteur prépondérant pour l'entrée dans l'écrit, en tout cas pour les enfants encore non-lecteurs. Mais l'apprentissage de la lecture proprement dite exige aussi la présence de connaissances linguistiques spécifiques.

1 Ecole publique du canton de Genève rattachée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

2 Ulitzka, Irene/Gerhard Gepp: Das Land der Ecken. Wien: Picus, 1993

Denise von Stockar, sur la base du résumé et des conclusions du mémoire de licence

Adresse de contacte: Meryem El Atrachi et Antonieta Jimeniez, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Bd. du Pont d'Arve 40, 1205 Genève. Tél. 022 705 90 13

Dominique Bétrix Koehler

Evaluation des pratiques de différenciation et d'évaluation formative dans l'enseignement de la lecture au premier cycle

Brève description de la recherche

Un des objectifs de la réforme scolaire vaudoise (EVM) est de mettre en place des démarches pédagogiques qui favorisent la réussite des élèves et évitent la marginalisation causée par l'échec scolaire. Or, on sait que les difficultés en lecture sont l'une des principales causes de cet échec. Dans le 1er cycle, l'enjeu majeur est bien l'apprentissage de la lecture. Comment, dans ce contexte, favoriser des pratiques d'enseignement différenciées de la lecture permettant au plus grand nombre d'élèves d'atteindre un niveau suffisant pour aborder aisément les apprentissages dans les cycles suivants?

En guise de réponse à ces questions, cette recherche:

– décrit des pratiques de différenciation dans l'enseignement de la lecture;
– contribue à la mise en place de mesures de différenciation en vue d'améliorer les performances en lecture, notamment des élèves en difficulté;
– évalue l'impact des mesures de différenciation mises en oeuvre sur le degré de maîtrise des objectifs de fin de 1er cycle.

Les démarches méthodologiques suivantes sont prévues: bilans de compétences et entretiens; recherche-action avec une douzaine de classes des établissements explorateurs (séances de travail en groupe, entretiens, observations, carnets de bord); bilans de compétences auprès des élèves des classes pratiquant un enseignement différencié de la lecture.

Dominique Bétrix Koehler, licenciée en psychologie; Daniel Martin, licencié en psychologie, Département de la formation et de la jeunesse du Canton de Vaud, Unité de recherche en système de pilotage (URSP), ch. de Bellerive 34, 1007 Lausanne, tél. 021 / 316 36 36, fax 021 / 316 36 11.

Margrit Stamm

Frühlesende und Frührechnende: eine Weiterführung der Längsschnittstudie 1995–1998

Kurzbeschreibung des Projekts

Die Forscherin, die hinter diesem Projekt steht, hat von 1995 bis 1998 eine Studie an Kindern durchgeführt, die bei Eintritt in die Primarschule schon lesen und rechnen konnten, und dabei insbesondere auch verfolgt, wie sich der Kompetenzvorsprung während der ersten drei Schuljahre entwickelt (siehe Information Bildungsforschung 95:049, mit Zweitmeldung im Herbst 1998). Das neue Projekt sieht eine Weiterführung der Längsschnittstudie vor. An sich ist vorgesehen, die Stichprobe bis ins 20. Altersjahr zu begleiten, das wäre bis ins Jahr 2008. Der Forschungsplan sieht jedoch eine Serie von vier Teilprojekten vor (2001/02, 2003/04, 2005/06, 2007/08), so dass sich keiner der Auftraggeber für länger als die je nächsten zwei Jahre verpflichten muss.

Teilprojekt I (2000-2001) konzentriert sich auf Fragen rund um den ‹bertritt in die Sekundarstufe I. Teilprojekt II (2002-2003) stellt Pubertät und Adoleszenz und damit Fragen zu den individuellen Entwicklungsverläufen in den Mittelpunkt. Teilprojekt III (2005-2006) konzentriert sich auf die Lebensentwürfe und Berufsziele der Probandinnen und Probanden; Teilprojekt IV (2008) – dreizehn Jahre nach der Einschulung – widmet sich dem Eintritt ins Erwachsenenalter, der Berufs- und Karriereorientierung. Gleichzeitig wird zu diesem Zeitpunkt natürlich auch eine Bilanz über das gesamte Forschungsprojekt fällig werden.

Die Untersuchung wird begleitet von einer Gruppe, in welche die auftraggebenden Kantone je einen Vertreter delegieren. Daneben ist auch vorgesehen, im Bedarfsfall auf Experten zurückzugreifen. Die Arbeiten werden unter der Leitung der Projektverantwortlichen teils durch Studierende in Pädagogik, Psychologie oder Soziologie der Universität Zürich geleistet. Als Ergebnis der Untersuchung sollen im Jahr 2008 repräsentative Daten vorliegen, die Auskunft geben über die Bildungslaufbahnen und die individuelle Entwicklung begabter Kinder, aber auch etwa über ihr Umfeld und ihre soziale Integration und über die Unterstützungsmassnahmen, die sie in der Schule und ausserhalb erhalten oder eben nicht erhalten haben.

Margrit Stamm, in Zusammenarbeit mit einer Forschungs- und einer Steuerungsgruppe.

Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich, Oberholzstrasse 22, 5000 Aarau, Tel. 062 / 824 87 27, Fax 062 / 824 87 28, mstamm@access.ch

Lesen im Medienzeitalter
La lecture à l'époque multimedia

Andrea Bertschi-Kaufmann/Wassilis Kassis

Lernen im Kontext neuer Medien

Ein Nationalfondsprojekt zu den Lese- und Schreibaktivitäten von Heranwachsenden

Wie wirken sich die verschiedenen Medienangebote auf das Lese- und Schreibverhalten und auf die Schriftfähigkeiten der Heranwachsenden aus? Das gegenwärtige Mediensystem präsentiert seine Inhalte in unterschiedlichsten Strukturen und stellt damit vielerlei Anforderungen an die Rezeptionskompetenz des Publikums. Insbesondere die «neuen Medien» spielen eine gewichtige Rolle bei der Gestaltung des Aufwachsens und Lernens; welche Wechselwirkungen zeigen sich im Spannungsfeld zwischen den Sozialisationsinstanzen Medien, Schule und Familie? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des interdisziplinären Forschungsprojekts; aus den Perspektiven der Literatur-, Sprach- und Erziehungswissenschaft erhalten sie eine jeweils besondere Kontur.

1. Zur Situation: neue Voraussetzungen für das Lesen und Schreiben – offene Fragen

«Cool, heute gingen wir wieder an den Computer! Heute war ich mit Daniela zusammen. Wir klickten auf Bookmarks und dann auf Fussball-WM 1998. ‹Nein!›, rief ich. ‹Schnell da raus, ich bin doch nicht an Fussball interessiert!› Wir nahmen gleich was anderes...»

Mit diesen Zeilen beginnt Elif[1] den Tagebuchtext, in welchem sie von einer ihrer ersten Internetlektüren berichtet. Das Gerät und seine neuen Möglichkeiten faszinieren, seine Datenfülle provoziert hier aber eher ein zufälliges Erkunden und eine Diskontinuität des Lesens und Verarbeitens. In der kurzen Darstellung deutet sich eine Rezeptionsweise an, die für den anfänglichen Umgang mit dem neuen Medium kennzeichnend scheint: der schnelle Wechsel von Link zu Link, von Inhalt zu Inhalt, die spontane Planung, teilweise auch die flüchtige Gestaltung der Lesewege. Zum Zeitpunkt dieser Eintragung ist Elif im 6. Schuljahr. Elif ist eine jener Jugendlichen, deren Lese- und Schreibverhalten im Umgang mit Buch und Computer im Rahmen einer Langzeitstudie beobachtet werden. Den Rahmen für diese Untersuchung bieten multimediale Anlagen, die in verschiedenen Schulen eingerichtet worden sind. Sie ermöglichen den freien Zugang zu einer Vielzahl gedruckter Bücher, zu einer Auswahl an interactive books auf CD-ROM und zum Internet. Mit diesen Einrichtungen ist jene Medienumgebung geschaffen, in der viele Kinder und Jugendliche bereits heute aufwachsen. In der Angebotsvielfalt finden sie komplexe Voraussetzungen für ihr Lesen und Schreiben. Über die Art ihres Lernens, das sich grundsätzlich anders gestaltet als jenes vorhergehender Generationen, ist allerdings noch wenig bekannt. Bislang gibt es zwar aufschlussreiche quantitative Daten zur Nutzung und zum Stellenwert der verschiedenen Medien im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. dazu u.a. die Beiträge von Heinz Bonfadelli, Bulletin 7/1998, S. 3ff. und Margit Böck, Bulletin 9/2000, S. 8ff.), aber noch kaum Aussagen zu den besonderen Wirkungen, welche das Buch- und Computerangebot für die literalen Aktivitäten der neuen «Mediengeneration», für die Qualitäten ihres Lesens und Schreibens nun wirklich haben. Nach wie vor stützt man sich deshalb auch im schulischen Unterricht, bei der Entwicklung von Lehrmitteln und bei der Einrichtung von Lernumgebungen auf Vermutungen zum Lerngewinn durch Multimedia, umgekehrt werden häufig auch Bedenken geäussert, mit den neuen Mediengewohnheiten könnten die ohnehin gefährdeten Schriftfähigkeiten der Heranwachsenden zusätzlich verkümmern. Bei allen Bemühungen um einen zeitgemässen Unterricht und erheblichen technologischen Aufwendungen sind zentrale Fragen bislang also ungeklärt. Was lernen die Heranwachsenden im Kontext traditioneller und neuer Medien tatsächlich? Was lernen sie insbesondere für ihren Umgang mit Texten, für den Gebrauch von Schrift? Aktuelle empirische Daten sollen hier Aufschluss geben über das Verhalten und die Aneignungsprozesse der Heranwachsenden, über den Zusammenhang von Medienangebot, Mediennutzung und Schriftfähigkeit. Das Projekt untersucht eine Gruppe von Heranwachsenden über drei Jahre und vergleicht einzelne Daten aus dieser Beobachtung mit anderen, weit grösseren Vergleichsgruppen. Unter anderem bieten hier die Lese- und Medientagebücher der Kinder und Jugendlichen hilfreiches Material; vergleichbare Dokumente wur-

den bereits im Vorgängerprojekt verwendet.

2. Auf der Suche nach Antworten: drei massgebliche Perspektiven

Im Umgang mit traditionellen und mit neuen Medien finden Kinder und Jugendliche eine jeweils besondere Rezeptionsbasis, in deren Kontext sie Texte nachahmend reproduzieren oder eigenständig gestalten. Je nachdem, welche Medienvorlieben und welche Schriftgewohnheiten sie im Alltag ihrer Familie bereits aufgebaut haben, erleben die Heranwachsenden entweder eine eher homogene Medienkultur oder aber die mehr oder weniger grossen Differenzen, die sich im Spannungsfeld zwischen dem aktuellen Mediensystem und den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule auftun. Lesen, Schreiben und die Wechselwirkungen zwischen Familie und Schule sind denn auch die Stichworte zu den jeweiligen Perspektiven, aus welchen das Schriftlernen im Kontext neuer Medien untersucht werden soll: drei kooperierende und korrespondierende Teilprojekte, die auf einen jeweils anderen Forschungszusammenhang zurückgreifen und damit die Frage nach der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen im Umgang mit neuen und herkömmlichen Medien in einem interdisziplinären Vorhaben erforschen.

2.1. Projektteil ‹Lesen›

Kinder und Jugendliche wählen ihre verschiedenen Lektüren häufig in der Art eines Switchverfahrens, mit welchem sie Leseerfahrungen zu bevorzugten Themen im mehrfachen Wechsel zwischen den Bildschirm- und den verschiedenen Printmedien suchen. Ein solches Nutzungsmuster zeigt sich jedenfalls deutlich auch in Elifs Lesetagebuch, aus dem oben bereits zitiert wurde:

> *«Ab und zu lese ich gerne Hefte...»*
>
> *«Miss beauty@nd more, das ist die neueste und beste Ausgabe dieses Heftes. Dieses Heft habe ich von vorne bis hinten und zurück durchgelesen, jede einzelne Zeile!...»*
>
> *«Nun, ich habe wieder eine neues Buch begonnen. Also, nicht direkt begonnen. Ich habe den Rückumschlag gelesen und das Buch kam mir sympathisch vor....»*

Wie die meisten Jugendlichen sammelt Elif nach und nach ein stark variierendes Leserepertoire an. Geleitet von thematischen Interessen wählt sie Lektürevorlagen unterschiedlichster Qualität und nimmt damit verschiedenste Gestaltungsmodelle und jeweils deutlich andere Textstrukturen auf. Dabei passt sie ihre Rezeptionsweise offensichtlich der jeweiligen Textvorlage an. In dem hier wiederum nur kurz gestreiften Fallbeispiel deutet sich also ein Wechselspiel zwischen dem Lektüre- und Medienangebot einerseits und dem Lesevorgang andererseits an. Über die beiden eng aufeinander bezogenen Seiten des Lesens heute wissen wir allerdings noch sehr wenig. Im Untersuchungsteil «Rezeptionsbasis und Leseverhalten» sollen deshalb zum einen die Objekte, das heisst die von den Jugendlichen bevorzugten Buch- und Medientexte inhalts- und strukturanalytisch untersucht werden. Zum anderen interessiert, wie die jungen Leserinnen und Leser mit ihren jeweiligen Buch- und Medienvorlagen umgehen, wie sie ihre Lektüreschritte strukturieren und rhythmisieren, wie sie Leseinteressen aufbauen und allenfalls stabilisieren. «Klinische Interviews» über den Vorgang einer Lektüre und über die Erinnerung an das Gelesene sind hier sehr aufschlussreich. Unmittelbar anschliessend an eine Lesephase geben die Kinder und Jugendlichen Einblick in ihre eben gemachte Leseerfahrung.

2.2. Projektteil ‹Schreiben›

Schreibfähigkeiten bauen sich auf im Kontext der Textarten, die Kinder und Jugendliche in ihrer Buch- und Medienumgebung sammeln. Erste Pilotuntersuchungen zum Zusammenhang von Texterfahrung und eigenem Schreiben lassen vermuten, dass die Andersartigkeit von multimedialen Präsentationen (auf CD-ROM und im Internet) zu veränderten Strukturen der entstehenden Texte führt; so werden Merkmale der interaktiven Kommunikation in den neuen Medien auch in jenen Vertextungen übernommen, die scheinbar losgelöst vom Bildschirm entstanden sind. Dazu noch einmal ein Ausschnitt aus einer von Elifs Tagebucheintragungen; dieser stammt aus ihrem 7. Schuljahr. Wenn sie hier von Solotareffs Kinderbuch «Meine Hexe, mein Schutzengel und ich» schreibt, suggeriert sie den unmittelbaren Austausch mit dem Leser und verwendet dafür (wie das Buch selbst auch) sprachliche Formen, die für die Mündlichkeit kennzeichnend sind:

> *«Endlich habe ich ein Neues Buch angefangen und fertig gelesen. Wenn man dieses Buch lesen will, braucht man ein bisschen Fantasie. Hattet ihr, wo ihr klein wart, eine Unsichtbaren Freund? Tja, Angelina schon! Sie hat aber eine Hexe und dazu einen Engel. Ist das nicht toll?!»*

Die Vertextungsfähigkeiten, welche die Heranwachsenden parallel zu ihren Medienerfahrungen entwickeln und die in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang dazu stehen, sollen im Teilprojekt «Schreibmuster und Schreibprodukte» genauer un-

tersucht werden. Ziel dieser Analysen ist es, die verschiedenen Schreibprodukte, die in Medientagebüchern gesammelt oder aufgrund von Rezeptionserfahrungen fürs Internet produziert worden sind, auf Veränderungen von Textstrukturen hin zu untersuchen und mit anderen Texten, welche die selben Schreiberinnen und Schreiber in ganz anderen Zusammenhängen verfasst haben, zu vergleichen. Wir erhoffen uns davon auch Einsichten in die Entwicklung und Ausdifferenzierung bestimmter Schreibfähigkeiten bzw. Textqualitäten.

2.3. Projektteil ‹Wechselwirkungen zwischen Familie und Schule›

Um den Prozess der Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen zu erhellen und zu unterstützen, sind Kenntnisse über familiäre Literalitätserfahrungen ebenso notwendig wie Informationen über deren Aufnahme und Wirkungsweise im schulischen Umfeld (Hurrelmann 1994). Die Faktoren Unterricht, Schul- und Klassenklima und familiäre Bedingungen werden als voneinander abhängige Vorhersagefaktoren für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen untersucht. Der Faktor Unterricht beinhaltet die eingesetzten Lehr- und Lernformen im Zusammenhang mit medialen Angeboten und ist somit primär auf die schulische Lese- und Schreibförderung gerichtet. Der Faktor Schul- und Klassenklima thematisiert die Beziehungen unter den SchülerInnen und zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen wie auch die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen im Schulkontext. Der dritte Faktor spricht die familiären Bedingungen als eine wichtige Variable für die Entwicklung von Schriftlichkeit an. Bereits vor ihrem Schuleintritt sind Kinder eingebettet in eine mediale (Familien-)Kultur, die mehr oder weniger optimal die Entwicklung der Literalität unterstützt (Hurrelmann & Hammer 1993; 1994; 1995). Hier werden Elemente herausgearbeitet und untersucht, die den Einfluss der familiären Bedingungen nachzuweisen im Stande sind.

Damit werden Bausteine für ein theoretisch gestütztes empirisches Modell entwickelt, welche das Zusammenspiel der drei Faktoren (Förderung im Unterricht, Schulklima und Familie) im Hinblick auf die Entwicklung von Schriftlichkeit erhellen. Deshalb wird u.a. die Coachingwirkung der Familie im Hinblick auf die Literalitätsentwicklung untersucht. Insbesondere interessieren dabei die konkreten förderlichen und hinderlichen Alltagsbedingungen und Alltagsinteraktionen im familiären Umfeld.

Die folgenden Zitate von Elif zeigen, wie dieses Coaching im konkreten Fall aussehen kann. Zuerst ein Beispiel über eine literalitätsrelevante Interaktion mit dem Lehrer:

> *«Erst heute hatte ich meinen Lehrer gefragt, ob das Buch was für mich wäre. Mein Lehrer (...) sagte mir, das Buch ist schwierig zu verstehen, aber du kommst bestimmt nach. Also nahm ich es mit nach Hause. Ich setzte mich hin und begann zu lesen. Das Buch ist nicht spannend, nein, das nicht aber interessant. Sehr sogar! Darum las ich auch gerade, ohne Pause das ganze Buch. Etwa 1 1/2 Stunden hatte ich daran. (Elif im 8. Schuljahr, zu Mette Newth «Sendezeit» – Eintragung 64)»*

Aber auch in der Familie wird Elif in ihrer Literalitätssozialisation unterstützt. Auf die Frage, ob die Eltern ihr Bücher zum Lesen vorschlagen würden, antwortet sie:

> *«(Meine Mutter) hat mir gerade ein Buch gegeben, aber es ist ein wenig schwierig für mich, auf Türkisch. Ja, ich habe aber auch schon Türkisch gelesen. (...) (Die Eltern) finden immer, lesen ist gut. Sie sagen immer, dass, wenn ich lese, ich immer neue Erfahrungen mache. Meine Mutter schaut das Bravo manchmal auch etwas durch. (Elif im 9. Schuljahr in einem Leitfadeninterview)»*

Elif wird von ihren Eltern einerseits verbal zum Lesen geführt, andererseits spürt sie auch eine elterliche Beteiligung, indem ihre Mutter selbst Zeitschriften anschaut, die Elif von sich aus liest. Dies geschieht aber nicht in einer kontrollierenden Weise, und wird von Elif auch ohne weiteres akzeptiert.

«Lernen im Kontext neuer Medien. Wirkungszusammenhänge für die Entwicklung von Schriftlichkeit». 2000–2003

Das Projekt ist integriert in das vom Schweizerischen Nationalfonds eingerichtete Schwerpunktprogramm «Zukunft Schweiz» (zweite Phase). Im Rahmen dieses Programms werden Formen und Auswirkungen des sozialen Wandels in der Schweiz untersucht und dargestellt. Mit den Veränderungen der Medienlandschaft befassen sich mehrere Forschungsprojekte aus unterschiedlichen Perspektiven. «Lernen im Kontext neuer Medien» konzentriert sich auf die Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen, die in den neuen Medienumgebungen, das heisst, mit Büchern, interactive books und dem Internet aufwachsen. Es untersucht die Art ihrer Rezeption, ihren Umgang mit Schrift, ihr Lese- und Medienverhalten im Spannungsfeld von Familie und Schule. Folgende Personen sind an den drei Teilprojekten beteiligt:

- Dr. Thomas Bachmann, Lehrerseminar Rorschach

– Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Fachhochschule Aargau Pädagogik, Projektteil ‹Lesen›
– Dr. Wassilis Kassis, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Universität Basel, Projektteil ‹Wechselwirkungen zwischen Familie und Schule›
– Dr. Hansjakob Schneider, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Universität Basel/Schule für Angewandte Linguistik, Zürich
– PD Dr. Peter Sieber, Pädagogische Hochschule Zürich und deutsches Seminar, Universität Zürich, Projektteil ‹Schreiben› und Gesamtprojektleitung

Über das Vorgängerprojekt ‹Literalität im medialen Umfeld› wurde in früheren Bulletins schon mehrfach berichtet (s. Bulletin 7/1999 und 9/2000). Informationen über die laufenden Arbeiten finden sich auf der Projekthomepage: www.literalitaet.ch

3. Entwicklung von Methoden: Integrative Forschungsstrategie

3.1. Interdisziplinäre Typologien

Die Ergebnisse aus den drei Teilprojekten (Lesen, Schreiben, Wechselwirkungen zwischen Elternhaus und Schule) sind also in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen gewonnen worden; ihr Wirkungsgefüge ist komplex. Im Rahmen unseres Projektes haben wir insbesondere das ‹Zusammenspielen› der verschiedenen Theorie- und Empiriestränge des jeweiligen disziplinären Datenerhebungs- und Datenanalyseprozesses in den Mittelpunkt unserer ‹interdisziplinären› Vorgehensweise gestellt.

Erst diese interdisziplinäre Komplexität gibt uns die Möglichkeit Profile als Typologien des Lese- , Schreib- und Mediennutzungsverhaltens zu erkennen. Das Problem solcher Typologien liegt unter anderem darin, dass normalerweise die Entwicklungsbedingungen der Lese- und Schreibkompetenz disziplinär zerlegt werden und damit nur noch in Teilfunktionen erkannt werden. Kritisch kann dagegen eingewendet werden, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Unser erklärtes Ziel ist es deshalb, nicht lediglich Teilfunktionen, sondern über Profile das Gesamtfunktionsgefüge der Lese- und Schreibkompetenzen zu erfassen und zu analysieren. In unseren Teilprojekten streben wir danach, über eine Dekomposition die disziplinären Teilbereiche der Entwicklungsbedingungen von Lese- und Schreibkompetenzen zuerst zu erkennen, um dann zur interdisziplinären Komposition überzugehen, die wieder eine Gesamtklassifikation möglich machen soll. Die Aufgabe der Komposition werden wir insbesondere über den Einbezug von Fallstudien angehen, indem wir Einzelfallbeispiele zu gelungener und misslungener Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz formulieren. Dies geschieht über die Integration aller uns zur Verfügung stehenden Daten zu den jeweiligen Jugendlichen.

Die eingesetzten Verfahren haben zum Ziel die Integration der Daten, die im Rahmen des Projektes mit der Analyse von Lesetagebüchern, mit Eltern-, Lehrpersonen- und SchülerInnenfragebogen, mit besonderen Schreibaufgaben und Interviews generiert werden; sie alle lassen Aspekte der Entwicklungsbedingungen von Lese- und Schreibkompetenzen erkennen.

3.2. Modellaufbau in vier Schritten

An die erhobenen Daten gehen wir in vier aufeinander bezogenen Schritten heran. Bei dem ersten Schritt steht die Theorie am Anfang der Überlegungen und bestimmt die Wahl der zu überprüfenden Faktoren mit. Diese Theorie muss sich aber in einem zweiten Schritt an der Empirie bewähren, was dann in einem dritten Schritt in Einzelfallstudien zu Erfolgs- und Misserfolgsgeschichten der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen mündet. Diese Fallstudien und die Analyse des Wirkungsgefüges der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen führt in einem vierten Schritt zu Korrekturen am theoretischen Modell (siehe hierzu auch Abb. 1). Über den Aufbau dieses Modells in vier aufeinanderbezogenen Schritten erhoffen wir einen relevanten Fortschritt im Erklären der Entwicklungsbedingungen der Lese- und Schreibkompetenz von Jugendlichen. Diese vierteilige Entwicklung bezeichnen wir im Anschluss an Kelle (1997) und Erzberger (1998) als empiriegestütztes Theoretisieren. Hierbei berücksichtigen wir die Triangulation (Erzberger, 1998), indem wir Zahlen (empirisch-statistisches Material) und Wörter (empirisch-qualitatives Material) eng miteinander verbinden, um damit sowohl die Reliabilität als auch die Validität der getätigten Untersuchung zu erhöhen.

Im Rahmen des Gesamtprojekts werden *empirisch-quantitative* und *empirisch-qualitative* Forschung mehrfach miteinander verbunden:

Das *empirisch-quantitative* Vorgehen, hat im Rahmen unseres Projektes die Funktion zu ermitteln, wie die SchülerInnen von weiteren gesellschaftlichen Akteuren (in unserer Untersuchung die Lehrpersonen, die MitschülerInnen wie auch ihre Eltern)

beeinflusst werden. Hierzu haben wir zum einen Fragebogenstudien mit den jugendlichen SchülerInnen, ihren Lehrpersonen und ihren Eltern durchgeführt. Zum anderen haben wir die Lesetagebücher, welche diese Jugendlichen über längere Zeit geführt hatten, mit computerunterstützten Verfahren analysiert (*Lesen und Schreiben*). Und schliesslich soll der Projektteil *Wechselwirkungen zwischen Familie und Schule* über multivariante statistische Analysen (Clusteranalyse, Strukturgleichungsmodelle u.a.) u.a. ermitteln, wie das Klassenklima, die Schulqualität, die Lese- und Schreibförderung in der Schule, die medialen Gewohnheiten in der Familie, die Zusammenarbeit zum Thema ‹Sprache› zwischen Elternhaus und Schule und die wahrgenommene Bedeutung von Sprache und Schrift mit der Selbstwahrnehmung (der SchülerInnen) und der Fremdeinschätzung (durch die Lehrperson) von Lese- und Schreibkompetenzen zusammenhängen.

Die *interpretative* Handlungsanalyse dagegen thematisiert die Einbettung wie auch die Bewertung des subjektiven Handelns im Rahmen von gesellschaftlichen Strukturen. Hierzu führen wir neben Leitfadeninterviews mit den Jugendlichen selbst, um ihre individuelle Sicht der Literalitätserfahrungen vertieft zu erfassen, auch Interviews mit einzelnen Müttern und den Lehrpersonen durch. Die Interviewtriaden ermöglichen einen vertieften Einblick in die individuelle Wahrnehmung der jeweils befragten Jugendlichen und ‹relevanter Anderer› (*Wechselwirkungen zwischen schulischer und familiärer literaler Sozialisation*). Zugleich haben wir über klinische Interviews die gleichen Jugendlichen zu ihrem Rezeptionsverhalten im Umgang mit Büchern und CD-ROMs befragt (*Lesen*). Parallel dazu haben die Jugendlichen besondere Schreibaufgaben, sogenannte ‹Schreibaufgaben mit Profil›, gelöst und uns dadurch Einsichten in zentrale Elemente ihrer Schreibentwicklung ermöglicht (*Schreiben*).

Der quantitative Zugang unserer Arbeit befasst sich somit mit der Darstellung von Zusammenhängen, während der interpretative, qualitative Zugang die konkreten Interaktionen und Handlungen der beobachteten Akteure zu verstehen versucht. Bei der Herstellung der Verbindung zwischen den quantitativen und den qualitativen Daten, aber auch im In-Beziehung-Setzen von quantitativen oder qualitativen Daten lassen wir uns insbesondere von der Vorstellung der Kongruenz, leiten (vgl. Erzberger, 1998).

Im Rahmen der *Kongruenz* zielen wir darauf hin, die beobachteten Phänomene mit unterschiedlichen Methoden und unterschiedlichen empirisch-analytischen Zugängen zutreffend zu erfassen. Die jeweils hervorgebrachten Ergebnisse sollen auch bei unterschiedlichem Methodeneinsatz identisch sein. Die Schwächen der einen Methode werden durch die Stärken der anderen ausgeglichen. Die Steigerung der Validität ergibt sich aus der weitgehenden Minimierung der methodenspezifischen Fehler. So fragen wir uns beispielsweise, wie die aus den Fragebogenstudien ermittelten Selbst- und Fremdeinschät- zungen der Lese- und Schreibkompetenz der Jugendlichen untereinander zusammenhängen (*Wechselwirkungen zwischen schulischer und familiärer literaler Sozialisation*) und wie wiederum diese zwei Einschätzungsarten mit dem Rezeptionsverhalten der Jugendlichen von Büchern und CD-ROMs (aus den klinischen Interviews/*Lesen*) und den ermittelten Elementen der Schreibentwicklung (*Schreiben*) in Beziehung zu setzen sind. Aus allen diesen und vielen weiteren Informationen (z.B. zum Klassen- und dem Schulklima) entwickeln wir Fallstudien als ‹individuelle Entwicklungsgeschichten mit sozialem Hintergrund› der Lese- und Schreibkompetenz von Jugendlichen.

4. Ausblick

Die Lese- und Schreibkompetenz werden in diesem Projekt als die Ergebnisse der jeweils eigenen Konstruktion der Jugendlichen aus der Interaktionskonsequenz zwischen dem ‹Ich› und den ‹relevanten Anderen› (Lehrpersonen, Eltern, MitschülerInnen) im Rahmen von Institutionen (Schule und Elternhaus) und didaktischen Settings (Lese- und Schreibförderung in der schulischen Medienumgebung) beobachtet. Dieses komplexe Modell kann nur über vielfältige interdisziplinäre Zugänge sinnvoll untersucht werden.

Der theoretische und empirische Zugriff von Lese- und Schreibforschung sowie Erziehungswissenschaft auf die Entwicklung des Schriftlernens im Kontext neuer Medien erweist sich hierbei nicht als eine Zangengeburt, sondern als ein methodologisch und methodisch nützlicher Zangengriff auf die untersuchten Phänomene.

1 Alle Namen sind geändert worden.

Literaturliste

Bertschi-Kaufmann, A. (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Frankfurt/M. u. Aarau: Sauerländer

Böck, M. (2000). Das Lesen in der Medienvielfalt. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14- Jährigen in Österreich. In: Leseforum Schweiz, Bulletin: 8-11.

Böck M. (2000). Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinterressen der 8- bis 14Järigen in Österreich. Innsbruck, Studienverlag.

Bonfadelli, H. (1998). Buchlesen in der Schweiz. Eine empirische Studie. In: Leseforum Schweiz, Buletin 7: 3-7.

Erzberger, C. (1998). Zahlen und Wörter: Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim, Beltz.

Hurrelmann, B. (1994). Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 41: 27-40.

Hurrelmann, B. & M. Hammer (1994). Lesesozialisation in der Familie. Praxis Deutsch 21(123): 3-9.

Hurrelmann, B., M. Hammer, et al. (1993). Leseklima in der Familie. Lesesozialisation. Gütersloh, Bertelsmann.

Hurrelmann, B., N. Hammer, et al. (1995). Fernsehen und Bücher – Medien im Familienalltag. Über die Hintergründe verhinderter Lesebereitschaft. Kindheit und Schule. I. Behnken und O. Jaumann-Graumann. Weinheim und München, Beltz.

Kelle, U. (1997). Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim, Beltz.

Stiftung Lesen (Hrsg.) (1998). Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, Nomos.

Andrea Bertschi-Kaufmann, Titlisstr. 28, 4313 Möhlin. Bertschikauf@access.ch

Wassilis Kassis, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Basel, Holbeinstr. 46, CH-4051 Basel. Wassilis.Kassis@unibas.ch

Monika Wyss Kolb

«Wie gaaht's eso??» Wie Lehrlinge schriftlich kommunizieren

Der schnelle Wandel, der unsere Arbeitswelt seit den Neunzigerjahren prägt, fordert eine erhöhte Flexibilität der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Dazu gehört auch, dass diese über ein breiteres Repertoire an sprachlichen Fähigkeiten verfügen müssen als früher, weil die Anlässe für Kommunikation vielfältiger geworden sind und häufiger wechseln. Zudem hat durch die Elektronisierung der Information und Kommunikation der letzten Jahre die Bedeutung des beruflichen Lesens und Schreibens generell zugenommen. Gewiss hat die schriftliche Kommunikation im Berufsleben stets eine wichtige Rolle gespielt, seit man vom Handschlag bei Vertragsabschluss abgekommen ist. Aber noch bis vor kurzem galt für viele Kommunikationsanlässe: «Sags doch schnell per Telefon!» Nun hat die schriftliche Kommunikation per E-Mail das Ferngespräch in vielen beruflichen – und auch privaten – Bereichen weit gehend abgelöst.

Auch Lehrlinge nutzen die Möglichkeiten des Computers beruflich und privat regelmässig für den Austausch von Informationen. An welchen sprachlichen Normen orientieren sie sich dabei? Und wie schätzen sie die eigenen sprachlichen Kompetenzen in Bezug auf die schriftliche Kommunikation ein?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, wurden im letzten Jahr rund 50 weibliche und männliche Lehrlinge[1] zu mehreren Aspekten ihres privaten und beruflichen Schreibens befragt:

- Wie wichtig ist die schriftliche Kommunikation in ihrem privaten und beruflichen Alltag?
- Was bereitet ihnen Mühe, wenn sie einen Text in der Standardsprache verfassen sollen?
- Auf welche Gründe führen sie die genannten Probleme zurück?
- Wie liessen sich diese Schwächen am ehesten beheben?

Eine weitere Untersuchung war der Frage gewidmet, wie die Lehrlinge schreiben, wenn sie schriftliche Botschaften versenden:

- Welche Sprachnormen beachten sie beim Schreiben, was wird eher vernachlässigt?
- Worin unterscheidet sich dabei ihre Kommunikationsweise in Chat-Raum und E-Mails von traditionelleren Formen der Schriftlichkeit?

Bedeutung der schriftlichen Kommunikation

Alle Befragten geben an, dass sowohl am Arbeitsplatz als auch in ihrem Privatleben der schriftliche Gedanken- und Informationsaustausch eine wichtige Rolle spiele; bei den meisten steht die Kommunikation via SMS und E-Mail im Vordergrund.

Dazu äussert sich ein Lehrling:

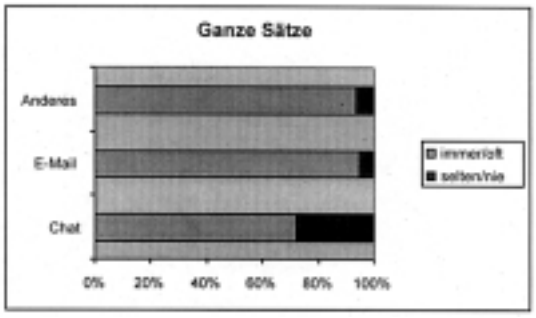
«Das schriftliche Kommunizieren nimmt heute einen grossen Teil der gesamten Kommunikation ein. Und ich glaube, dass es immer wichtiger wird.»

Ein anderer meint:

«Die schriftliche Kommunikation hat eine enorm grosse Bedeutung für mich. Es zeichnet sich ganz klar ab, dass in der Informatikbranche die schriftliche Kommunikation die grösste Zukunft hat. Schon heute läuft fast alles via E-Mail und Internet in schriftlicher Form, da man Sprachaufzeichnungen schlecht verstehen kann. Das Telefon ist in meiner Branche nicht so wichtig; viele Firmen bieten schon gar keinen Telefonsupport mehr an.»

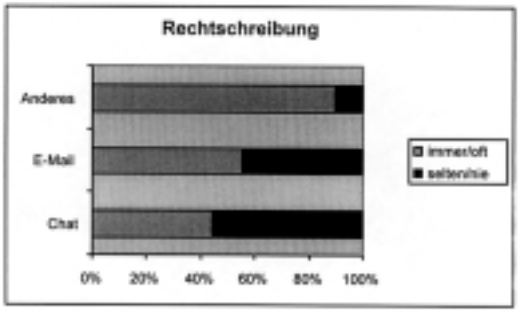
Sprachliche Form

Bezüglich der sprachlichen Form lässt sich zunächst feststellen, dass die meisten der befragten Jugendlichen sowohl salopp formulierte bzw. in Mundart gehaltene als auch in korrekter Standardsprache abgefasste Texte schreiben. Immerhin gibt eine deutliche Mehrheit an, alle Arten von Mitteilungen immer oder oft in ganze Sätze zu kleiden. Diese Norm gilt jedoch für den Chat-Raum seltener als für andere Schreibanlässe – was kaum überrascht.



Dass »Anderes« etwas öfter in Ellipsen oder Stichworten notiert wird, mag damit zusammenhängen, dass darunter auch Schreibanlässe erfasst sind, die üblicherweise in Stichwortnotizen münden, wie etwa das Ausfüllen von Formularen im Betrieb oder Memos im privaten Bereich.

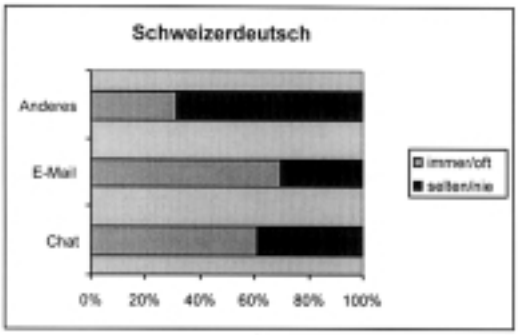
Wie halten es die befragten Lehrlinge beim Verfassen von Texten mit der Rechtschreibung? Hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der sprachlichen Form elektronischer Kommunikation und jener der anderen Schreibanlässe.



Beim Chatten beachten weniger als die Hälfte der Befragten die Regeln der Orthografie, wogegen sie dies bei jeder zweiten E-Mail und bei traditionelleren Schreibanlässen weit gehend tun. Ein Lehrling schreibt dazu:

»Beim Chatten möchte man dem Gegenüber schnell antworten, darum achtet man auf eine möglichst hohe Schreibgeschwindigkeit. Darunter leidet leider in der Regel die Rechtschreibung. Die Gross- und Kleinschreibung wird in der Chatgemeinde nicht beachtet. Der Standard ist alles klein zu schreiben. Es ist sogar Teil der ‹Netiquette› Schreibfehler nicht zu bemängeln. Leider wirkt sich das häufig auf die Orthografie ausserhalb des Chats aus.«

Neben den Fragen nach syntaktischen und orthografischen Gewohnheiten ist auch die Verwendung von Standardsprache und Mundart bzw. Schweizerdeutsch von Interesse. Während die Lehrlinge bei traditionelleren Formen der Kommunikation in jedem dritten Fall das Schweizerdeutsche der Standardsprache vorziehen, ist das Verhältnis in den E-Mails und beim Chatten umgekehrt: Da geben die Befragten an, nur rund eine von drei Mitteilungen in der Standardsprache zu verfassen.



Sprachliche Probleme

Genügen die sprachlichen Kompetenzen der jungen Berufsleute den Anforderungen, mit denen sie sich an ihrem Ausbildungsplatz und in der Schule konfrontiert sehen? Ihrer Selbsteinschätzung zufolge sehen sich die befragten Lehrlinge den alltäglichen Anforderungen an die schriftliche Kommunikation grundsätzlich gewachsen. Dabei zeigen sich die Jugendlichen den eigenen Schreibfähigkeiten gegenüber nicht unkritisch, räumen doch die meisten ein, mit der Rechtschreibung und/oder der Zeichensetzung Probleme zu haben. So antworten sie etwa auf die Frage, was ihnen bei der schriftlichen Kommunikation in der Standardsprache Mühe bereite:

«Etwas in der Standardsprache richtig zu formulieren, bereitet mir manchmal Mühe, besonders wenn ich über ein Thema schreiben muss, bei dem ich mich nicht auskenne oder das mich nicht interessiert. Weiter bereiten mir die Rechtschreibung und die Zeichensetzung Mühe.»

Oder:

«Einen Text in Schriftsprache zu verfassen macht mir keine grosse Mühe. [...] Mit der Rechtschreibung habe ich keine Mühe, weil ich mir Wörter bildlich vorstelle und nicht mehr vergesse. Diese ‹Kunst› kann ich aber bei den Satzzeichen nicht anwenden, weil diese mit Regeln und Ausnahmen verknüpft sind.»

Die häufige Verwendung des Schweizerdeutschen bzw. mündlicher Wendungen und Satzbaumuster in der informellen schriftlichen Kommunikation dürfte nicht ohne Auswirkungen auf die Schriftsprache bleiben. Dies vermuten auch einige der Jugendlichen selbst:

»Die Schwäche mit dem Satzbau könnte daher

kommen, dass ich in den E-Mails und SMS immer Mundart schreibe. [...] Ich müsste wohl mehr in Standardsprache schreiben.»

Knapp die Hälfte der befragten Lehrlinge geben an, mindestens gelegentlich Probleme mit der Rechtschreibung und der Zeichensetzung zu haben. Diese Selbsteinschätzung stimmt mit objektiven Befunden überein, die nachweisen, dass die sprachlichen Schwächen von Lehrlingen vorwiegend im orthografisch-interpunktionellen Bereich liegen.[2] Diese Verstösse gegen die Normen geschriebener Sprache beeinträchtigen jedoch das Verständnis nur in den seltensten Fällen, mit anderen Worten: Die Kommunikation gelingt trotz der orthografisch unvollkommenen Form. Einer der befragten Jugendlichen stellt demnach zu Recht fest:

«Das schriftliche Kommunizieren wird in meiner Zukunft insofern eine wichtige Rolle spielen, als jede Arbeit später nachvollziehbar sein muss. Das kann aber nur geschehen, wenn die Daten und Arbeitsabläufe festgehalten worden sind. Dabei ist es jedoch nicht unbedingt wichtig, dass die Rechtschreibung aufs Genauste stimmt.»

«Mehr schreiben und lesen!» lautet der Ratschlag, den sich die meisten Lehrlinge erteilen, die bei sich sprachliche Schwächen orten:

«Meine Schwächen führe ich darauf zurück, dass ich sehr wenig lese [...]. Um mich zu verbessern, müsste ich mehr Bücher lesen.»

«Ich denke, mein Problem lässt sich am besten mit viel Schreibpraxis beheben. Je mehr man schreibt, desto mehr bekommt man ein Gefühl für die richtige Rechtschreibung.»

«Um die Rechtschreibung zu verbessern, müsste ich wahrscheinlich mehr schreiben, aber sicherlich auch viel mehr lesen.»

Sowohl in der kritischen Beurteilung der eigenen Schreibfähigkeiten als auch in der vorgeschlagenen Remedur liegen Chancen, die genutzt werden können bzw. sollten – nicht zuletzt in der Schule.

Zusammenfassung und Folgerungen

Aus dem Dargelegten lässt sich zusammengefasst festhalten, dass den befragten Lehrlingen die schriftliche Kommunikation wichtig ist, dass bei der Verschriftlichung mündlicher Kommunikation, wie wir sie vor allem bei Chat und SMS, aber auch in E-Mails finden, die Mundart gegenüber der Hochsprache dominiert und dass dabei die orthografische Korrektheit von signifikant geringerer Bedeutung ist als in anderen Texten.

Es scheint sich ganz allgemein abzuzeichnen, dass mit der rasanten Zunahme der elektronischen Kommunikation der Stellenwert formaler Kriterien (bezüglich Sprachregister, Rechtschreibung, Darstellungsmuster) abnimmt – zumindest in jenen spontanen schriftlichen Mitteilungen, die an die Stelle des Ferngesprächs getreten sind. Dabei ist durchaus ein Miteinander bzw. Nebeneinander von Dokumenten mit hohen Ansprüchen an korrekte Verschriftlichung und von eher salopp formulierten Mitteilungen zu beobachten, etwa wenn ein Protokoll oder eine Projekteingabe als Anlage zu einer umgangssprachlich formulierten Mail verschickt wird.

Dem Auseinanderdriften zwischen informeller und formeller Schriftlichkeit sollte in der Schule vermehrt Rechnung getragen werden. Analog zum Dresscode, der den Jugendlichen geläufig ist – »casual« (bzw. Freizeitlook) oder »formal« (bzw. elegant) – sollten sie auch den sprachlichen Code von Schriftstücken beherrschen. Mit anderen Worten: Der Umgang mit unterschiedlichen Sprachregistern und die adressatengerechte Form schriftlicher Kommunikation muss geübt werden – insbesondere was den formellen Bereich anbetrifft, der beruflich von Bedeutung ist. Während sich das Schwergewicht des Deutschunterrichts seit den Sechzigerjahren tendenziell von der Schriftlichkeit hin zur Mündlichkeit verlagert hat, sollte die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen heute aus den genannten Gründen wieder vermehrt ins Zentrum gerückt werden.

1 Bei den Befragten handelt es sich um mehrheitlich männliche Berufsmaturitätsschüler aus vorwiegend technischen Berufen. Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 17 und 20 Jahre alt.

2 Vgl. z. B. Wyss Kolb Monika: Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen an der Sekundarstufe II. Aarau: Sauerländer 1995 (Berufspädagogik bei Sauerländer 21). Die Untersuchung zeigt, dass sich zwar in den untersuchten Texten vergleichsweise viele interpunktionelle und orthografische Fehler finden, dass jedoch der überwältigende Anteil dieser Regelverstösse die Rezeption nicht oder kaum beeinträchtigt.

Monika Wyss Kolb, J.-C.-Heer-Str. 17a, CH-8635 Dürnten, monika.wyss@access.unizh.ch

Christian Yerly

Lire des romans ou des histoires: inutile, nécessaire ou vital?

A quoi ça sert de lire des romans? C'est la question que se posent nombre de personnes et d'enfants peu attirés par des textes disons «littéraires».

En effet, parmi les multiples actes de lecture que la vie nous oblige à réaliser: appliquer des consignes, consulter des règlements, comprendre un texte ex-

plicatif, lire le journal, revenir sur un texte professionnel ou une correspondance, la lecture de romans peut apparaître comme moins «utile». *Ça sert à quoi?*

Expliquer à quoi sert ce type de lecture et, surtout, savoir comment enseigner et faire découvrir les valeurs des textes littéraires est aussi une préoccupation des enseignant(e)s. Dans un monde dominé par les exigences économiques, que peut «rapporter» la lecture d'un auteur important ou d'un roman?

Un récent colloque de chercheurs à Neuchâtel a proposé plusieurs réponses à cette importante question. Georges Legros, professeur de littérature à Paris et Namur, a proposé trois réponses en guise de réflexion sur le sujet.

D'abord, le rôle le plus traditionnel, assigné à la lecture d'auteurs reconnus, est celui qui touche à *la formation de la personnalité*. En découvrant, par l'imagination de la lecture, d'autres vies, en y rencontrant les grands problèmes humains (ceux de son âge et ceux qui l'attendent plus tard), le lecteur apprend le monde, les autres et lui-même. Peu à peu, en se «frottant» à d'autres vies, il se construit une personnalité, une identité nourrie par d'autres vies. Trouver le «bon» livre et les personnages adaptés à ses intérêts et à ses capacités demeure la principale difficulté à surmonter ici. Il faut trouver «son» livre.

Un deuxième objectif plus récent est *le développement (et l'entraînement) de la compétence de lecture*, c'est-à-dire cette capacité à interpréter un texte pour y voir plusieurs sens et y faire plusieurs suppositions ou déductions. Un texte contient plusieurs sens: plusieurs manières de comprendre et de saisir sont donc possibles. Cette façon de lire et de ressentir différemment les informations d'une histoire est une capacité à développer très jeune car cette manière d'interpréter, de dire à sa façon ce que l'on voit et ce que l'on ressent se retrouve partout. Il n'y a pas qu'un seul sens, qu'une seule «vérité»!

Le dernier grand objectif poursuivi est celui de la découverte de *la valeur esthétique des textes.* Comment chaque époque invente de nouvelles formes d'écriture pour dire et écrire l'histoire, la vie et les soucis des gens. Pour cela, des auteurs modernes inventent de nouvelles manières d'écrire pour traduire au mieux l'esprit d'une époque. Comme le cinéma change sa façon de raconter des histoires, la littérature , elle aussi, invente de nouvelles «formes littéraires».

D'après l'Educateur no 4/2001

Christian Yerly, rte de Lossy 141, 1782 Lossy-Formangueires. Tél. 026 475 16 17

Fritz Billeter

Der böse Artemis mischt die Welt der Elfen auf. Erhält Joanne Rowlings Harry Potter Konkurrenz?

Schon der Name Eoin Colfer ist ungewöhnlich. Und man wird ihn sich wahrscheinlich merken müssen. Sein soeben ins Deutsche übersetztes Jugendbuch Artemis Fowl ist von dem Stoff, der auch Erwachsene träumen lässt: eine Mischung von Fantasy und Science Fiction. Der Autor lebt in der irischen Hafenstadt Wexford, und sein Buch spielt hauptsächlich – wo denn sonst? – in Irland.
«Eridù», schwärmt Colfer, sei «das Land, in dem die Zeit begann. Der magischste Ort auf dem ganzen Planeten».

Wären die Voraussagen des Buchhandels eingetroffen, hätte am 1. Juli 2001 der fünfte Band der Harry Potter-Geschichten erscheinen müssen. Aber nichts ist geschehen. Ausser dem flüchtigen Gerücht, Joanne K. Rowling leide an einem unüberwindlichen Schreibkrampf, hat sich wie ein Zauberkreis Stille um die eben noch gefeierte Autorin gebreitet. In dieses Vakuum ist nun Eoin Colfers Buch Artemis Fowl eingebrochen.

Aus Alt mach Neu

Schon der Zeitpunkt des Einbruchs einer gattungsverwandten Neuerscheinung rückt diese in die Nähe der Harry Potter-Bücher. Es fallen aber auch einige äusserliche Gemeinsamkeiten auf: Colfer, 37jährig, ist fast gleich alt wie Rowling und ebenfalls etwa gleich alt, nämlich plus minus 12jährig, sind ihre Hauptfiguren Harry Potter und Artemis Fowl. Colfer und Rowling übten ursprünglich den Lehrerberuf aus (er unterrichtete Legastheniker). Rowling hat ihren Welterfolg in wenigen Jahren erschrieben; Colfer hat sich mit insgesamt sechs Büchern auf seiner Insel einen Namen gemacht, einmal sogar Rowling von der irischen Bestsellerliste verdrängt. Sein siebtes Manuskript endlich, Artemis Fowl, bot er einem englischen Verlag an, und der zahlte ihm die unerhörte Summe von umgerechnet 2,6 Millionen Franken, den höchsten Betrag, der je für ein Kinderbuch ausgegeben wurde. Geplant ist allerdings eine Trilogie, der Viking Verlag spekuliert also auf die Zukunft.

Die engste, nun nicht mehr äusserliche Verwandtschaft besteht darin, dass sie beide dieselbe literarische Gattung bearbeiten, die mit modischen Namen wie «Fantasy» oder «Mystery» bezeichnet wird, die aber aus uralten Quellen schöpft, aus einem kollek-

tiven Unbewussten, wie es C. G. Jung konstruiert hat. Dieser Schriftsteller, diese Schriftstellerin gehen dabei ähnlich vor wie einst die (meist noch anonymen) Mythen- und Märchenerzähler: sie reaktivieren in ihren Gestaltungen jene ältesten, archetypischen Bilder und Motive, und es gelingt ihnen, solchen Urbildern ein aktuelles Kleid überzuwerfen, sozusagen in den Nebensätzen Spott oder scharfe Kritik an heute bestehenden Missständen anzubringen.

Da dürfte denn auch die Hauptursache von Rowlings überwältigendem Erfolg bei Jugendlichen und Erwachsenen liegen, den Colfer erst noch erringen muss: in jener Mischung zwischen Alt und Neu, und dass sie auf ein Gut zurück greifen, das sich als unser aller Wurzelgrund heraus stellt.

Doch innerhalb des hier abgesteckten Rahmens ist bei Colfer alles anders als bei Rowling. Sein Buch verdient es, ohne Seitenblicke auf die Engländerin betrachtet zu werden, was schon bei einem Versuch, dessen Inhalt zusammen zu fassen, deutlich wird.

Eine Entführung und ihre Folgen

Artemis Fowl der Zweite stammt aus einer alten Familie, die sich seit Hunderten von Jahren jenseits des Gesetzes betätigt: mit Hehlerei, Schmuggel, Raubüberfall, seit dem letzten Jahrhundert mit Wirtschaftskriminalität. Artemis ist trotz seiner zarten Jugend ein Genie des Verbrechens. Seine unglaubliche Fähigkeit, sich in den Gegner hinein zu versetzen, führt dazu, dass er diesem immer zwei Schritte voraus ist; er verkörpert – Vergleiche, die ich dem Buch entnehme – eine Art Synthese zwischen einem Sherlock Holmes und einem Doktor Moriarty. Er strebe, so Artemis, nicht nach so etwas Melodramatischem wie die Weltherrschaft, ihn treibe lediglich Besitzgier nach unendlichem Reichtum an. Für seine Operationen genügen ihm zwei Komplizen, Butler, wie der Name schon sagt, der Inbegriff eines ergebenen Dieners, ein Kraftpaket, aber keineswegs geistverlassen und seine Schwester Juliet, gefährlich sexy und gefährlich oberflächlich, eine Konsumentin, die nie genug bekommt.

Artemis, ein Verbrecher mit Stil, schreckt auch vor dem Schwierigsten nicht zurück, um an das ganz grosse Geld zu kommen: er will an die Goldschätze der Unterirdischen. Diese sind vor biblischen Zeiten durch die Menschen von der Oberfläche unseres Planeten verdrängt worden, im tiefsten Erdreich hausen sie, die Trolle, die Zwerge, Gnomen und Kobolde, beherrscht von der Oberschicht der Elfen, deren Kultur der menschlichen keineswegs nachsteht, im Gegenteil, sie erweist sich oft als ein Zerrspiegel für die Menschenzivilisation, wenn nicht überhaupt als humaner.

In Ho Chi Minh City (ehemals Saigon) luchst Artemis einer trunksüchtigen Fee das Buch der Unterirdischen ab, das alle ihre Geheimnisse enthält. Es gelingt ihm, die gnomischen Hieroglyphen zu entziffern, in denen das heilige Buch geschrieben ist; dabei kommt ihm ein Zufall zu Hilfe, der ihm weitere bedeutende Vorteile gegenüber dem Elfenvolk verschafft. Holly Short, ein junger weiblicher Offizier der elfischen Elitetruppe, muss in geheimer Mission an die Erdoberfläche, wo Artemis sie als Geisel in das spätmittelalterliche Familienschloss bei Dublin verschleppt. Jetzt kann er den Unterirdischen einen Handel vorschlagen: Holly Short gegen eine Tonne 24karätiges Gold in unmarkierten Barren. Dass er mit dieser Erpressung einen Krieg risikiert, der sogar schlimmer wüten könnte als ein Weltkrieg nur unter Menschen, rührt ihn wenig. Doch es kommt im letzten Augenblick zur Entspannung – wie und warum braucht hier nicht erörtert zu werden.

Tabus und High Tech

Colfer entwirft in seinem Buch eine in sich widersprüchliche Elfen-Zivilisation. Ob sich in ihr unsere eigene spiegelt, sei einmal angenommen; auf alle Fälle leitet sich aus jener grundsätzlichen Widersprüchlichkeit viel Lesevergnügen ab. Einerseits sind nämlich die Elfen in Tabus und Ritualen befangen, die an primitive Stammeskulturen erinnern, anderseits verfügen sie über High-Tech-Anlagen, denen die Menschen nichts Gleichwertiges entgegen zu setzen haben. Magmaströme beispielsweise, kanalisiert in senkrechten Schächten, transportieren die Unterirdischen in Liftkapseln blitzartig an die Erdoberfläche, oder Holly Short ist wie alle Offiziere der Eliteeinheit mit einer «Neutrino 2000», einer Platinpistole bewaffnet, die weit wirksamer ist als ein herkömmlicher Flammenwerfer. Aber da sie auf dem spätmittelalterlichen Schloss der Fowls gefangen gesetzt ist, bringt ihr gleichzeitig das alte geheiligte Gebot, niemals gegen die Wünsche des Hausherrn, also gegen Artemis, handeln zu dürfen, unendliche Nachteile. Auch bei der Belagerung von Fowl Manor kommen sowohl urtümliche Waffen als auch solche zum Einsatz, die den Science Fiction-Arsenalen oder mindestens der Fantasie eines James Bond-Films entspringen.

Ein solches amüsantes Spiel auf grundsätzlich zwei unterschiedlichen Stufen innerhalb derselben Kultur findet man bei Rowling nicht ausgeprägt. Sie hält es lieber mit dem archaischen Gerät: mit Zauberstab und Zaubersprüchen, mit Hexenbesen und

Tarnumhang.

Trolle, Kobolde und Zwerge gehören bei Colfer den unteren Gesellschaftsschichten an; doch sie führen oft ein unbeschwerteres Leben als die Elfen, weil sie alle Tabus abgestreift, dafür allerdings ihre magischen Fähigkeiten verloren haben. Die Furchterregendsten unter diesen Tabulosen sind die Trolle: grösser als Elefanten, mit fürchterlichen Klauen und sägeartigem Gebiss bewehrt; ihr winziges Gehirn kennt nur eines: Frass und Verwüstung. Eine solches vorsintflutliches Ungetüm setzt nun die Elfen-Armee als Kampfmaschine – letzlich übrigens vergeblich – gegen die Burg von Artemis ein.

Auf der anderen Seite stehen den Elfen-Truppen futuristische Waffen zur Verfügung. Sie haben etwa einen Zeitstopp über das Schloss der Fowls gebreitet, um das Heraufziehen des Morgens zurück zu halten, da die Elfen-Armee bei Tag zu operieren nicht im Stande ist und Mühe hat, nach Hause zurück zu kehren. Vor allem droht den Belagerten die Biobombe, im militärischen Slang der Elfen «Blauspülung» genannt. Diese vernichtet in einem vorausbestimmbaren Umkreis radikal alles Lebendige, während alle Materie (etwa auch das erpresste Gold), alle gebauten Einrichtungen unbeschädigt bleiben.

Als Privatperson hat Artemis solchem Aufwand nichts Gleichwertiges entgegen zu setzen. Wie es ihm dank seiner Intuition, auch schwierigste technische Zusammenhänge zu begreifen, dennoch gelingt, selbst die Verheerungen der Biobombe zu unterlaufen, muss man bei Colfer selbst nachlesen.

Der Helle und der Dunkle

Ein Vergleich der Hauptfiguren Artemis und Harry führt am besten in die Unterschiede oder auch Ähnlichkeiten von Eoin Colfer und Joanne K. Rowling ein.

Beide sind noch im Jungenalter, aber nicht in eine intakte Familie eingebunden; Harrys Eltern sind durch den ihnen feindlich gesinnten Zauberer Voldemort umgebracht worden, während Artemis` Vater verschollen und die Mutter wegen einer psychosomatischen Krankheit wie weggetreten ist. Derart ungebunden verfügen sie, mindestens wenn es drauf ankommt, über die Autonomie von Erwachsenen. Dass einer solchen Unabhängigkeit, einem solchen Wunderkindertum der «Begnadeten» überindividuelle, man kann ruhig sagen archetypische Züge eignen, hat das Autorengespann Ernst Kris und Otto Kurz in ihrer Untersuchung «Die Legenden vom Künstler» schon in den dreissiger Jahren gezeigt. Harry Potter bietet sich durchaus als Identifikations- und Idealfigur für Jugendliche an. Er kennt zwar Angst und Anwandlungen von Feigheit, aber sein Mut überwindet solche Anfechtungen; er ist kein Tugendbold, aber aufrichtig, nichts geht ihm über Fair play, nie würde er Freunde oder Prinzipien, etwa seine Zauberschule Hogwarts, verraten. Artemis dagegen eignet sich nicht als Identifikationsfigur und falls doch, hätten die Pädagogen allen Anlass, die Stirn zu runzeln. Nicht nur deswegen taugt er schwerlich als Vorbild, weil er, mindestens auf den ersten Blick, abgründig böse scheint (zarte Emotionen und sogar so etwas wie Moralvorstellungen regen sich zwar, bleiben aber verdeckt), sondern vor allem weil ihn der Autor äusserst vielschichtig, rätselhaft angelegt hat: solche Gestalten wird man kaum lieben, aber sie vermögen zu faszinieren. Colfer führt ihn als lichtscheues, vampirisch blasses Genie-Kind ein, um ihn dann überhaupt jeder Kategorisierung zu entziehen. «Er trickst jeden Test aus, dem man ihn unterzieht. Er hat die gelehrtesten Mediziner zur Verzweiflung gebracht, und so manche von ihnen sind in ihren eigenen Irrenhäusern gelandet.»

Dem gegenüber ist Harry Potter. obwohl mit Zauberkräften begabt, ein geradezu harmloser Junge, den man einfach gern haben muss. Und doch gehört Harry zu den Auserwählten, den Gezeichneten: eine kleine blitzförmige Narbe fängt zu glühen an, wenn Gefahr im Anzug ist. Rowlings Botschaft, in der Figur von Harry verkörpert, ist herzstärkend klar: Wenn man mutig ist, kann man das Böse bekämpfen, auch wenn es sich nie völlig aus der Welt schaffen lässt. Solchen Optimismus wird man bei Colfer vergeblich suchen. Ehrlicher und moderner, dafür weniger aufbauend als Rowling, scheint er uns eher zeigen zu wollen, wie schwierig und oft nicht leicht erkennbar die Grenze zwischen Gut und Böse heute verläuft.

Eoin Colfer, Artemis Fowl, List Verlag, 239 Seiten, Fr. 32.10

Der Artikel erschien zuerst in: Zürichsee-Zeitung, 2. Oktober 2001

Fritz Billeter, Haumesserstr. 32, CH-8038 Zürich

Wort und Bild
Entre images et texte

Bernadette Gromer

Entre texte et dessin – Quatre artistes de l'écriture

Ecrire et dessiner sont identiques en leur fond (Paul Klee)

A la fin de l'année 2000, quatre albums ont paru presque en même temps, et qui se ressemblent: en septembre, *Chaise et café* de Béatrice Poncelet (Seuil Jeunesse), en octobre, *Poison* de Thierry Dedieu (Seuil Jeunesse) et *Ben Gue dessine comme un cochon* de Bénédicte Guettier (Gallimard Jeunesse, collection «Giboulées» sous la direction de Colline Faure-Poirée), en novembre enfin, *petit.com* de Ralph Steadman (Seuil Jeunesse).

Il s'agit, bien sûr, à chaque fois, d'un récit, et pourtant l'événement – porté par un souffle inspiré des expériences de l'art moderne qui mettent l'accent sur l'autonomie des constituants plastiques et accordent une place centrale aux manières de peindre – a lieu ailleurs, c'est-à-dire moins dans «l'histoire» racontée que dans ses moyens d'expression, soit ici l'écriture, sa matérialité, sa pure beauté telle qu'en elle-même, enfin.

> *Son art consiste à faire voir les choses: non celles qu'il représente (c'est un autre problème), mais celles qu'il manipule: ce peu de crayon, ce papier quadrillé, cette parcelle de rose, cette tache brune (...) La matière va montrer son essence, nous donner la certitude de son nom: c'est du crayon.*
> (Roland Barthes parlant des griffonnages de Cy Twombly, catalogue d'exposition Whithney Museum of American Art, N.Y. 10/4 – 10/6 19979)

Maintenant, il faut se représenter la chose ! Ces quatre auteurs aux livres connus et plutôt cotés, ont osé ici ... pour Guettier qui finira par avouer son nom (en quatrième de couverture), une histoire «cochonnée» (et c'est peu de le dire !) de cochonne à épouvanter les familles, chez Steadman (qui en faisait déjà avec sa superbe signature, mais là, plus de limites!) un délire de taches d'encre à décourager les maîtres, quant à Dedieu, une façon – dira-t-on – de bâcler ses histoires en incitant au graffiti ! Et Poncelet? elle inquiète: que se passe-t-il avec la peinture vibrionnante dont elle barbouille ses lettres et quelques objets méconnaissables: une chaise, cette structure tortillée? toupie (de Nüremberg), lampion, ballon, l'insistante et énigmatique cocarde qui deviendra... sans crier gare, corde à sauter?

> *«La création pure, c'est un petit graffiti, un petit geste sur un mur. Ça, c'est la vraie création.»*
> (Picasso à Miro)

Toute mauvaise foi mise à part, feuilleter ces albums procure cependant le plus grand bonheur (on présume que les enfants ne s'y tromperont pas) et ne tarde pas à nous mettre sur la voie qui permet d'apprécier à leur plus juste valeur (artistique) le travail de ces auteurs.

L'écriture manuelle, par exemple, dans une opposition délibérée à l'imprimé, a pour effet de conduire au sens du texte de la manière la plus directe et la plus sensible. C'est le cas de Ben Gue... écrit d'un



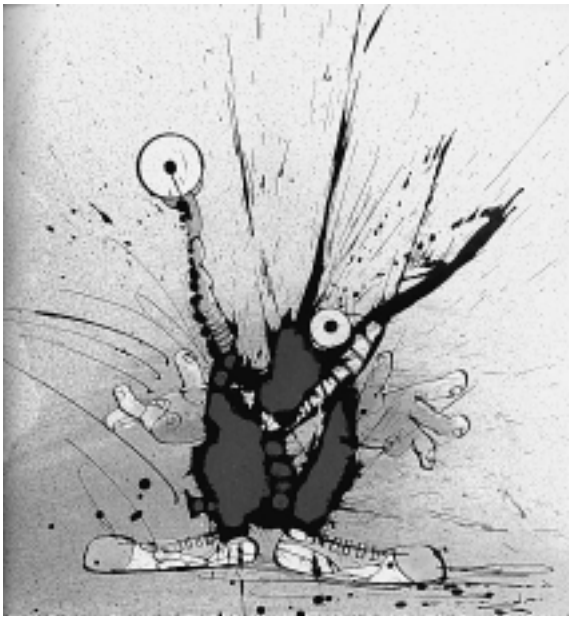
Ben Gué dessine comme un cochon. Ill. B. Guettier, Gallimard Jeunesse 2000

bout à l'autre à la main, d'une graphie ronde et si bouclée qu'on ne sait plus ce qui, du dessin (partout, les queues en tire-bouchon des petits cochons) ou de l'idée («sale comme un cochon») a induit l'autre. Comme on le voit, les instances chargées de raconter l'histoire sont trois: le texte, l'image, ... et l'écriture ! Ses variations elles-mêmes, petite et grande cursive, capitales d'imprimerie, et même mélange peu othodoxe des deux (mais mélange significatif: ne s'agit-il pas de la page de titre qui, comme chacun sait, annonce le programme du livre?) sont des composantes essentielles du rythme, avec les retenues (à savourer) des points de suspension (deux, trois, quatre, ou cinq points, S.V.P, selon le cas).

Et c'est un point qui est le héros de Steadman: *Je suis un petit point. Je vis dans ton ordinateur, comme ça tu sais toujours où me trouver. Mais tout le monde ignore que j'ai un secret. Alors, s'il te plaît, ne le raconte à personne. Voici mon secret...* Et le voici, lui, bien gros, bien noir, bien rond, avant toutes ses mutations. Le petit séparateur, à la fonction irremplaçable dans l'Internet, a déjà été utilisé dans une campagne publicitaire (*Nous sommes le point dans l'Internet!*) qui joue sur son importance. Dans cette histoire, il trouve des occupations autrement ludiques! Faire de ce moyen graphique élémentaire aux contours imperceptibles un personnage hyperactif qui ne se contente pas de se taire, une gageure? S'il reste, comme l'écrivait Kandinsky (Point, ligne, plan), l'ultime et unique union du silence et de la parole , chaque ligne étant faite de points, sa nature l'amène aussi à croître et se multiplier... Spectacle auquel on assiste et en couleur!

Ecriture manuelle encore, quoique passée au travers de pochoirs dans le livre de Dedieu, artisanale, et qui joue, avec ses imperfections (petits griffouillis un peu salopés et la bille du g pochée d'encre noire à chaque passage), les contrastes face aux onomatopées (ow ! ow ! ow ! = «agonie» de la chatte?) et aux placards avertisseurs (H de hôpital et URGENCES), tous bourrés de peinture rouge selon la même méthode, avant l'ironique carton de visite en lettres anglaises, imprimées, comme il se doit («La maman va très bien. Merci.» = annonce de la mise bas de trois chatons rescapés dans l'aventure) !

Griffonner au pinceau pour faire flamber les couleurs, c'est ce que tente pour la première fois B. Poncelet, ajoutant une écriture nouvelle à celles qu'elle pratique depuis toujours. Son dernier livre les réunit donc toutes, avec des variations inédites: la narration, confidentielle, s'imprime en italiques, elle suit la trajectoire des gestes (expression que pratique Poncelet de *Galipette* à *Chut ! elle lit*), mais le message se casse quand le coeur se brise, le texte s'éparpille à l'envers, et il y a des mots qu'on ne voit pas. On ne connaîtra donc pas le mot à mot de cette douleur, mais elle vibre et s'assume finalement dans les couleurs lumineuses de la peinture; et il n'est pas étonnant que pour dire cet accomplissement ultime, l'auteur ait épellé d'abord des alphabets, métaphore d'un apprentissage de la vie.



Petit.com, ill. R. steadman, Seuil Jeunesse 2000

Mais au fait, qu'est-ce que la peinture?

Dans une trace dessinée ou peinte, ce qui importe c'est sa qualité de chose (forme, dimension, épaisseur, couleur, grain, etc.) indissociable du fond sur lequel elle se trouve, qu'elle transforme, fait vivre comme espace, lumière et couleur, indissociable aussi des autres taches qui l'accompagnent et dont l'ensemble des relations constitue le fait pictural, l'objet «peinture» . (Pierre Soulages)

L'encre, vivante substance, qui sert aussi bien à écrire qu'à dessiner (contours) et peindre (tacher, s'étaler, se diluer, éclabousser) est ici partout: dans tous ses états chez Guettier (coulante, aspergée, traçante, étalée, imprégnante, buvardée); brossée large et à toute vitesse chez Dedieu; venue de l'écriture chez Steadman (qui signe à la main tous ses livres), elle mime à chaque page plus de vingt façons de trisser, prenant du corps en même temps avec la venue des couleurs. Poncelet se servira, elle aussi, de cet alliage, pour barrer vigoureusement sur la page le souvenir d'un trop dur moment (Je crois que j'aurais voulu ne plus exister...). On voit d'ailleurs à cette occasion comment, dans l'espace du livre illustré où rivalisent le texte et l'image, l'acte d'écrire se ressour-

ce à la gestique du peintre.

C'est le geste en effet qui parcourt les pages de ces livres, quel que soit l'outil (plume, pinceau, brosse) et donne cette force au récit. Tantôt semblable à une danse, tantôt ralenti quand le noir de l'encre enfle ses voix, tantôt arrêté un instant dans son mouvement même, le temps d'une empreinte (*Cette page a été touchée par Ben Gué / Ben Gué a regardé cette page*) , d'un sceau, d'une incision qui laissera sa trace. D'où, les tampons chez Dedieu dans une logique de «l'impression», qui le conduit même à «graver» la couverture de Poison.

Le relief ainsi obtenu dans cette couverture emblématique renvoie, en fait, à une conception du support pensé non pas comme une simple surface, mais en plusieurs dimensions: l'histoire des personnages brossée en noir qui se tient dans le cadre du livre, et l'histoire (les incidences) que racontent les tampons rouges, appliqués dans un deuxième temps, et susceptibles de se déplacer en-deçà et au-delà du cadre. Ce jeu des superpositions (de récits, de styles et de techniques) est pratiqué depuis longtemps par Poncelet dans des narrations polyphoniques toujours complexes, et si elle nous a appris à méditer sur des histoires ouvertes à l'intérieur d'autres histoires, sans doute aurons-nous remarqué que *Chaise et café* en est une nouvelle variante, mais étirée dans le temps. Et lorsque les personnages de Steadman, traditionnellement dessinés à la plume, rencontrent une créature issue du virtuel, nous accédons là encore à une autre dimension possible du temps et du récit. L'histoire apparemment toute linéaire de Guettier n'est pas sans références plastiques, et très précisément (cf. la composition de certaines pages) à la «manière» d'un peintre comme Alechinsky, spécialiste des «accumulations»; autre indice, elle invente une animation (l'évidement de la «révélation»), effet de lucarne ou de «regard», au sens technologique d'«ouverture pour faciliter un passage» et au sens commun d'«action et manière de regarder». Ce qui signifie passage non seulement à l'autre page dans l'épaisseur du livre, mais à une autre réalité et une autre vision de soi: si Ben Gué dessine comme un cochon, c'est qu'elle est une cochonne ! Ainsi se creuse dans le livre une profondeur, sans doute due au récit (tel le rapport à l'enfance et au temps qui passe chez Poncelet), mais qui ne se manifeste sensiblement que grâce à l'art de tracer.

> *Trace: suite d'empreintes ou de marques que laisse le passage d'un être ou d'un doigt. Marque laissée par une action quelconque. Ce à quoi on reconnaît que quelque chose a existé, ce qui subsiste d'une chose passée. L'empreinte étant une marque en creux ou en relief.* («Du point à la ligne» , catalogue d'exposition à l'Atelier des enfants, 1976, Centre National Georges-Pompidou)



Chaise et café, ill. B. Poncelet, Seuil Jeunesse 2000

Christian Dotremont. L'inventeur des «logogrammes» fut un de ces artistes pour qui l'écriture était sujet à part entière de la peinture et du dessin, et pour qui, corollairement, la «vraie poésie» était celle où l'écriture a son mot à dire. Il écrit ceci en 1968:

L'écriture «telle qu'elle est», est créatrice de formes matérielles qui débordent plastiquement la «signification» du texte. Nous allons ainsi plus loin et plus près que les surréalistes, qui dans «l'écriture automatique» avaient considéré le texte sans l'écriture, et que les fabricants de fausses écritures sans texte (...) et se référant à «l'écriture naturelle» de chacun (*car chacun crée des formes, des formes plus ou moins personnelles quand il écrit*), l'artiste lui-même, dit-il, cherche à «exagérer le naturel», ... *et quand le naturel exagère, il exagère, il fait des cabrioles, des strates, conteste l'école, fait des accidents, des éclats, par quoi je donne à ma lisibilité interne une sorte de lisibilité externe, qui n'est pas éloignée de la lisibilité externe du dessin* («J'écris, donc je crée», Traces, pp. 19 et 20, éd. J. Antoine, Bruxelles, rééd. 1980).

(D'abord publié dans «La revue des livres pour enfants» 197, février 2001, p. 75–79)

Bernadette Gromer, 46, rue du Jeu des Enfants, F-67000 Strasbourg. Tél. 0033 388328647



‹Vom Mann im Bild› von Max Huwyler (Text) und Christine Aebi (Bild), Orell Füssli 1998

Bruno Fuchs

Zur Arbeit mit ‹Vom Mann im Bild› in der Schule

«Im Bild ‹Landschaft mit Häusern› muss der Einfall geschlummert haben zum Mann, der nicht im Bild ist», sagt der Autor Max Huwyler darüber, wie seine Geschichte *Vom Mann im Bild* entstanden ist. Auf dem Bild sind wohl Behausungen dargestellt, aber keine Menschen. So erscheint die Frage nach handelnden Menschen naheliegend: Wo ist denn da eine Frau? Wo ist denn da ein Mann?

Die Geschichte ist keine alltägliche und handelt von einem Mann, der in einem kleinen Haus wohnt und Sonnenblumen in seinem Garten hat. Der Mann merkt nicht, dass die Sonne langsam untergeht, und um den Sonnenuntergang zu erleben, eilt er auf den Sonnenberg. Er nimmt den kürzesten Weg, klettert eine Telefonstange hoch und auf dem Draht entlang zum Horizont. Nun sieht er am Himmel dunkle Wolken aufziehen und steigt auf einem Weglein hinunter ins Tal. Nachdem er bei einer Bäuerin noch eine Tasse Kaffee getrunken hat, springt er auf und rennt seinem Häuschen entgegen, denn das Gewitter kommt näher und näher. Jetzt passiert's: der Mann verpasst eine Abzweigung und stürmt gerade aus und fällt aus dem Bild!

Die Geschichte ist gerade deswegen spannend, weil sie ihr Geheimnis nicht sofort preisgibt und der Leser oder die Leserin erst am Schluss erfährt, weshalb auf dem Bild der Mann fehlt. Die Geschichte, die sich an Kinder im Erstlesealter richtet, eignet sich gut für den Sprachunterricht. Wie der Autor mit der Sprache spielt und Wörter und Sätze zum klingen bringt, fällt schon nach wenigen Seiten des Büchleins auf. Die Sätze haben bewusst einen einfachen Aufbau, um die Satzbaumuster im Unterricht bei den Schülern einzuschleifen oder gar auswendig lernen zu lassen. Max Huwyler arbeitete stark mit Gegensätzen, die die Lehrperson im Schulunterricht einbauen kann.

Damit die Lehrperson die Schulkinder in diesem Alter optimal bildet und fördert, sollte sie die Sinneswahrnehmungen immer wieder schulen. Viele Bilder der Illustratorin Christine Aebi laden ein, für einen Moment zu verweilen. Christine Aebi meint, sie wolle nicht, dass in der Geschichte das Bild heilig und absolut wird. Das erreicht die Illustratorin, indem sie keine typischen Kinderbilder zeichnete und versuchte, sich von den gängigen Klischeevorstellungen zu lösen (zum Beispiel die Bauersfrau oder der Sonnenuntergang). Sie regt die Kinder zum Sprechen an, verleitet sie zur gestalterischen Umsetzung der Geschichte oder motiviert sie, einzelne Szenen in einem Rollenspiel umzusetzen.

Wie bei vielen anderen Texten für Kinder im Erstlesealter wird mit der Geschichte *Vom Mann im Bild* das Leseverständnis und die Lesefertigkeit gefördert. Da die Geschichte viele Adjektive beinhaltet, kann die Lehrperson mit den Adjektiven auf die Sinne zu sprechen kommen. Bildbetrachtungen sowie Sprechanlässe über den Inhalt der Geschichte

gehören ebenso zu den Lernzielen der Geschichte wie kleinere Schreibanlässe oder Rollenspiele. Den Text von Max Huwyler kann die Lehrperson fächerübergreifend verwenden: in Lebenskunde (Angst bei Gewitter, alleine sein, Begegnung), bei Mensch und Umwelt (Wachsen, Sonnenblume, Pflanzen), im Singen (Lieder zu Sonne, Sonnenblume etc.) oder im Zeichnen und Gestalten (Bilder im Zusammenhang mit der Geschichte malen).

Literatur für Kinder und Jugendliche hat für Max Huwyler, der unter anderem mit *Das Nashorn und das Nashorn* den Schweizer Jugendbuchpreis gewonnen hat, einen bedeutenden Stellenwert. Er wehrt sich gegen eine wertende Trennung von Kinder- und Erwachsenenliteratur und bringt bei Kindergeschichten immer eine «philosophische oder existenzielle» Komponente ein.

‹Vom Mann im Bild› von Max Huwyler (Text) und Christine Aebi (Bild), Orell Füssli

Didaktisches Begleitheft mit Kopiervorlagen von Sibylle Fuchs und Bruno Fuchs, Orell Füssli

Bruno Fuchs, Hagenbuchenweg 4, 8602 Wangen b. Dübendorf. bru.si.fuchs@bluewin.ch

Ulrike Blatter

Faisons connaissance avec les ‹Carnets d'illustrateurs›

Ce livre a le format à l'italienne d'un carnet d'esquisses important, ce qui ne facilite guère sa lecture. Ses dimensions et les exemples choisis tout au long des pages favorisent par contre une vue d'ensemble, en permettant la comparaison et en rapprochant commentaires et vision.

«Fragmentaire, éphémère, instantané», Jean Perrot, dont la passion pour l'art de l'illustration et les connaissances étendues se trouvent à la base de cette aventure originale, définit ainsi dans son introduction déjà ce qui caractérise le carnet d'esquisses…La diversité de ceux qui sont rassemblés ici nous saute tout de suite aux yeux. Cet album qui s'adresse, pour une fois, ouvertement aux grandes personnes, aux amateurs avertis,contient vraiment de tout! Humour, satire et mélancolie, érotisme et recherche systématique … et pour les exprimer, des traits vigoureux ou élégants, précis ou enlevés, déliés ou patients.

En quoi ce premier jet est-il révélateur de la personnalité de son auteur? Là, le professeur Perrot approche le travail de chacun des dix artistes élus: Jean Claverie, Frédéric Clément, Pierre Cornuel, Katy Couprie, Claude Delafosse, Henri Galeron, Christian Heinrich, Claude Lapointe, Georges Lemoine, Tomi Ungerer,.des illustrateurs français qui ont été distingués par des récompenses internationales importantes. Mais d'autres noms connus comme Pef, Michelle Daufresne, Letitia Galli, Martin Jarrie ou François Place y sont aussi cités et leurs croquis reproduits au fil des chapitres.

Véritables *Sketch-books* proches du reportage ou, au contraire, cahiers de notes intimes, supports pour des ébauches rapides ou encore pour des approfondissements successifs, instruments de réflexion ou petits *story-boards* d'albums à venir, ces carnets peuvent avoir des usages multiples!

Jean Perrot, très attentif à toutes *ces bribes, ces rêves*, comme il les appelle dans l'épilogue, suit même le développement d'un artiste à travers l'évolution de ses carnets, de ses dimensions, du grammage du papier etc. En véritable théoricien de l'art, il aborde dans un long chapitre les *Forme, couleur et texture*, avec des exemples aussi parlants, aussi contrastés que les *Code-Barres* très drôles de Claude Delafosse et les dessins du *Jardin de Bellevue*, suite d'études plutôt méditatives de Georges Lemoine.

Touffu, de lecture parfois ardue, cet album qu'il vaut la peine d'apprivoiser, constitue une véritable somme de la créativité des illustrateurs français actuels et une invite à connaître les sources des images que nous côtoyons dans tant d'albums inspirés. Le CD-Rom qui l'accompagne garantit, lui, une approche plus spontanée qui sied évidemment à ce sujet…

Les dix élus, nous les rencontrons donc par de brefs flashs interposés, dont les titres sont déjà très évocateurs! Dans «Butinages acides» par exemple, T. Ungerer parle du *Schwung* du premier croquis et de son soucis d'éviter la pédanterie; Pierre Cornuel dans «L'émotion de l'autre»mentionne ses *Carnets de Vie* et son plaisir de travailler selon son instinct sensoriel. *Tout le monde n'est pas Michel-Ange* nous rappelle, d'une façon fort sympathique, Claude Delafosse qui se dépeint en plus comme un *fainéant frénétique*…Et Katy Couprie nous explique avec beaucoup de conviction dans «Traces urgentes», que *ce dessin doit venir – coûte que coûte*.

Ce qui m'a frappé personnellement dans ces «auto présentations» succinctes, (env. 3 minutes par illustrateur) d'ailleurs très bien filmées dans les lieux les plus divers, c'est que tous ces créateurs tiennent énormément à leur carnet, car il est, selon Claude Lapointe, *le prolongement de soi* ou *le vrai bonheur du départ*, comme le dit si joliment Jean Claverie, bonheur qu'il nous est permis de partager dorénavant.

Jean Perrot: Carnets d'illustrateurs. Paris: Editions du Cercle de la Librairie, 2000.

Ulrike Blatter, av. du Casino 11, 1820 Montreux

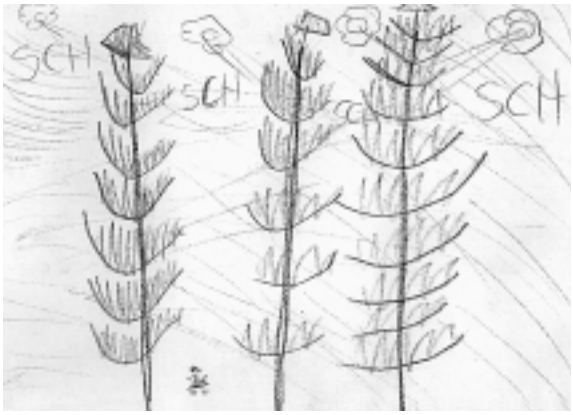
Barbara Helbling

Ein Heidi-Experiment

Kann man *Heidi* heute noch im «Originalton», ohne Kürzungen und sprachliche Retouchen, ohne Umsetzung in Comic-Szenen oder unterstützt von Animationsspielen einfach vorlesen? Die Frage stellte sich, als Sebastian, der Älteste von vier Geschwistern wiederholt seine Mutter nach *Heidi* fragte, nach der Geschichte, von der einige seiner Kameraden wussten. Ihm war sie ganz unbekannt. Die Familie wohnt in einem Dorf im Südtessin nicht weit von Chiasso; im Kindergarten und in der Schule wird nur Italienisch gesprochen und geschrieben. So wachsen die Kinder zweisprachig auf. Die Eltern kommen beide aus der Deutschschweiz, und damit sie neben dem Schweizerdeutsch auch mit der deutschen Schriftsprache früh vertraut werden, liest die Mutter den Kindern viel vor. Abwechselnd dürfen sich die drei grösseren, Sebastian (9-jährig), Emanuel ($7^1/_2$) und Valentin ($5^3/_4$) das Vorlesebuch auswählen. Joanna, die Jüngste ist $3^1/_2$ und liebt ihrerseits die Vorlese-Zeiten, auch wenn sie das meiste kaum versteht, aber manches aus den Gesprächen rund um die Lektüre und beim Anschauen der Illustrationen aufschnappt. Viele «Klassiker» der Kinderliteratur sind den Kindern vertraut, manche Geschichte wie *Räuber Hotzenplotz* und *Pippi Langstrumpf* kennen sie auch in der Hörspiel- und Videofilm-Fassung und *Pokémon* gehören im Tessin wie überall zum Schüleralltag. *Harry Potter* wird bestimmt bald folgen. An Johanna Spyri hatte sich die Mutter bisher nicht gewagt: Sie befürchtete, dass Spyris Deutsch zu weit weg sei von der Sprache ihrer Kinder, die Naturbeschreibungen zu ermüdend in ihrer Ausführlichkeit.

Nun, im *Heidi*-Jahr war der Moment für den Versuch da. Eine Hilfe zum Verständnis des Originaltextes sollten Illustrationen bieten, die den Kindern direkt entgegen kamen. Wir wählten die neu aufgelegte *Heidi*-Ausgabe des Silva-Verlags mit den Bildern von Martha Pfannenschmid. Ich wünschte mir von jedem Kind eine Zeichnung zu *Heidi* und war gespannt, ob sich die Bilder des Buches direkt in ihnen spiegeln würden.

Das Buch lag zum Ferienanfang bereit. Die Mutter nahm sich zu Beginn besonders Zeit für ausgedehntere Vorlesestunden, um rasch über die ersten Sprachhürden hinwegzukommen und eine gewisse Vertrautheit mit Johanna Spyris Ausdrucksweise zu schaffen. Doch sehr bald traten diese lesepädagogischen Überlegungen in den Hintergrund und *Heidi* entfaltete die volle Dynamik seiner «stoffartigen Wirkung». Kaum drei Wochen später kam die Ant-



Heidi hört den Wind in den drei Tannen rauschen. Winzig zeichnet Emanuel ($7^1/_2$-j.) das lachende Mädchen unter den Bäumen.



Sebastian (9-j.) zeichnet die Geissen auf der Alp



Für Valentin ($5^3/_4$-j. trägt Heidi auf der Alp selbstverständlich Hosen.

wort: «..das *Heidi* war ein voller Erfolg! Dass es den Kindern und mir gefallen würde, dachte ich schon, dass wir aber kaum mit Lesen aufhören konnten, habe ich dennoch nicht erwartet. Sogar Joanna, die wahrscheinlich mehr über Erklärungen und die hübschen Bilder, als über's eigentliche Vorlesen die Geschichte mitbekommen hat, fieberte mit. Mit entsprechendem Eifer kamen die Kinder daher Deinem Wunsch nach einer Zeichnung nach. Und es wurden etwas mehr...»

Im Paket lagen 31 Zeichnungen der vier Kinder, ein direkter Spiegel ihres Lektüre-Erlebnisses und ihre persönlichen Umsetzungen der Szenen, die sie besonders beeindruckt hatten. Schilderungen der Alp mit Blumen und Geissen, die Tannen, die im Wind rauschen und der nächtliche Sternenhimmel machen gut die Hälfte der Bilder aus. Da wirkten Spyris Szenen und Wortbilder offensichtlich ganz direkt, ohne Nachhilfe der Mutter. Im Gegenteil. «Was mich verblüffte:», schreibt sie, «Die idyllischen Beschreibungen der Alp mit Blümchen etc. wurden den Kindern kaum einmal zu lang und sie reagierten sehr unwirsch, wenn sie mich beim Abkürzen ertappten!» Tatsächlich haben die Kinder eigene gute Erinnerungen an Alpwanderungen, die speziell dem sonst recht kritischen Neunjährigen viel bedeuten. Gedanken, die nicht zur Idylle passten, kamen nur der Vorleserin: Auf Heidis Alp regnet es nie, wobei doch schlechtes Wetter dort oben häufig ist und besonders trostlos sein kann, nicht zu reden von erschreckenden Gewittern, Kälte oder Schneematsch – und dazu die eintönige Ernährung, die keines ihrer Kinder akzeptieren würde...

Die Illustrationen von Martha Pfannenschmid spielten während des Vorlesens eine wichtige Rolle und im Lauf des Tages erinnerten sich die Kinder mit ihrer Hilfe an manche Einzelheiten der Geschichte. Die Bildfindungen der Kinder sind jedoch von ihnen merkwürdig wenig betroffen. So zeichnet Valentin, der knapp Sechsjährige, Heidi und Klara unbekümmert in Hosen, wie sich eben heutige Mädchen auf der Alp tummeln würden. Und der Absturz des Rollstuhls übertrifft in seiner Fassung Pfannenschmids Bild bei weitem. Der knapp zwei Jahre ältere Emanuel ist fasziniert vom Raubvogel am Falknis: er zeichnet ihn mehrfach, einmal in seinem Nest und dann mit mächtig ausgebreiteten Flügeln über der Alpwiese, auf der Peter und Heidi ruhen – Peter lang ausgestreckt und Heidi fröhlich beim Blumenpflücken. Ihm gelingt eine Fräulein Rottenmeier, der vor Entsetzen über die kleinen Katzen der Mund offen steht, während er sich für ihre Kostümierung die Vorlage doch genau angesehen hat. Sebastian lässt



Von den Brüdern angespornt zeichnet Joanna (3½-j.) Heidi im hohen Gras, unter einer grossen Sonne im blauen Himmel.



Auf der Alp macht es sich Peter bequem, während Heidi Blumen pflückt. Emanuel ist fasziniert vom Raubvogel, der am Falknis horstet und über der Alp kreist.

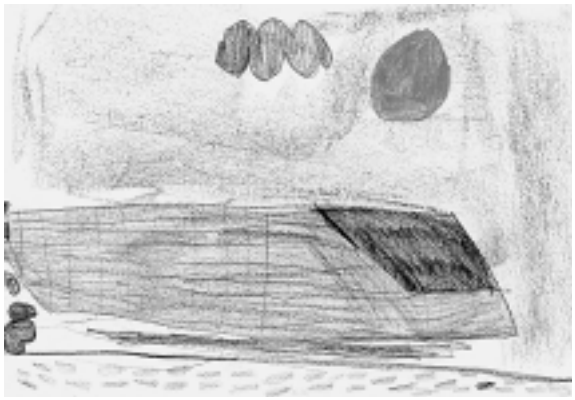


Valentin lässt Heidi in Frankfurt in einer Kutsche samt Katze und Gepäck an den Bahnhof fahren.

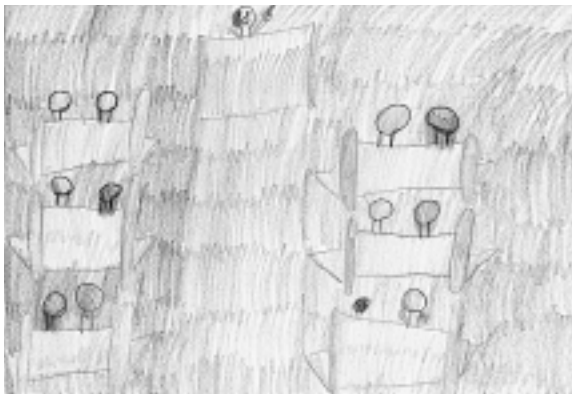
die beiden Bediensteten in Frankfurt an Stelle des nachtwandelnden Heidi ein wahrhaft schreckliches Gespenst sehen und zeichnet danach eine superschnelle ICE-Lokomotive, die das heimwehkranke Kind so rasch wie möglich zurück bringt. Auch die Resozialisierung des Alpöhi haben die Buben ins Bild gesetzt: im schönen Sonntagsanzug steigt der Grossvater ins Dorf hinunter und sitzt dann neben Heidi in der Kirchenbank. Joanna, die Dreieinhalbjährige, hat im Lauf der familiären Heidibegeisterung erstmals erkennbar menschliche Figuren gezeichnet: Heidi auf der Alpwiese unter blauem Himmel und meist in Begleitung von Klara, die eine mit dunklem Haar, die andere blond, ist seither ihr liebstes Bildthema.

Es gibt unvergessliche Szenen und Schilderungen in *Heidi*: Die Alphütte, das Heubett für Heidi und jenes für Klara in leuchtenden Farben, die beiden Lieblingsgeissen Bärli und Schwänli sind denn auch von den Buben mit besonderer Sorgfalt gestaltet worden. Anderes fehlt. Die blinde Grossmutter, Geissenpeters Mutter und die eindrückliche Gestalt der Grossmama in Frankfurt sind von dramatischen Episoden in den Hintergrund gedrängt worden. Vielleicht verkörpern diese statischen Figuren Frauenbilder, die doch zu weit entfernt sind von der Erfahrungswelt der Kinder, in der aktive Grossmütter eine Selbstverständlichkeit sind. Dagegen bringt der Grossvater Heidi auf dem Schlitten vom verschneiten Berg ins Dorf hinunter oder stapft das kleine Mädchen bei seiner Rückkehr aus Frankfurt den Berg hinauf – unverkennbar mit schwarzem Kraushaar, im karierten Heidikleidchen und den Korb am Arm – so, wie wir alle es in unserem Bildgedächtnis gespeichert haben.

Barbara Helbling, Steinwiesstr. 21, 8032 Zürich



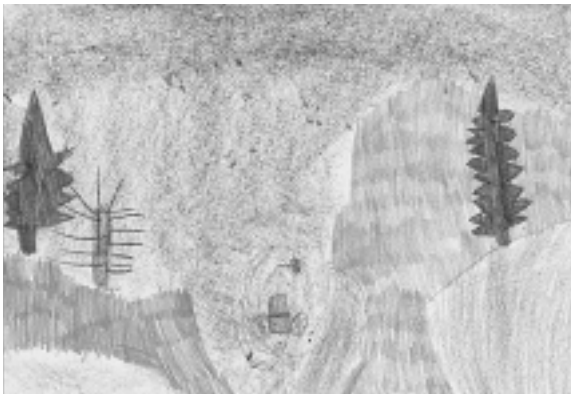
Heidis Heimfahrt soll rasch gehen. Sebastaian zeichnet dazu eine moderne ICE-Lokomotive.



Alpöhi und Heidi besuchen am Sonntag die Kirche. Man erkennt die beiden in der hintern Kirchenbank, während der Pfarrer den Gemeindegesang dirigiert.(Emanuel)



Die vier Geschwister Sebastian (9), Valentin (5¾), Joanna (3½) und Emanuel (7½)



Dramatisch gestaltet Valentin den Sturz von Klaras Rollstuhl

Beat Suter

Handfest oder virtuell?

Der allgemeine Literaturbetrieb hat Mühe, das neue Genre der Hyperfictions anzuerkennen. Ein Buch ist handfest, eine Hyperfiction ist flüchtig, so die einfache Formel. Was aber ist wirklich daran? Wie kann die Literatur das Internet nutzen, welche kreativen Verbindungen entstehen und wie liest man die neue digitale Literatur?

«Handfest oder virtuell: Literatur und Internet!» diesen Titel setzten die Organisatoren eines Symposiums im Künstlerhaus in Boswil zu «Literatur und ihre Vermittlung» über ein zu haltendes Einführungsreferat zum Thema Hyperfiction. Der Titel versuchte eine klare Position zu beziehen und stellte in knapper Form einen Gegensatz fest zwischen etwas Handfestem, nämlich der Literatur, und etwas Flüchtigem, dem Internet. Der wohl polarisierend gemeinte Titel muss aber sogleich mit einem Fragezeichen versehen werden, denn dem Eingeweihten

ist sofort klar, dass weder die Literatur so richtig handfest ist, noch das Internet etwas völlig Flüchtiges, sich der Realität Entziehendes.

Buch versus Internet?

Der Titel meinte mit dem Handfesten wohl nicht die Literatur, sondern das Medium Buch, denn dieses besitzt eindeutig taktile Eigenschaften und hat nach wie vor eine hohe materielle Präsenz in unserer Gesellschaft. Das Internet hingegen wird als ein Transportmedium begriffen, dessen Daten von Computer zu Computer flüchten und nicht wirklich greifbar sind. Somit geht es also um die Diskussion des Mediums, bzw. um die Diskussion der Vermittlung, ihrer Greifbarkeit und Anwendbarkeit. Das Internet weist denn auch auf den ersten Blick keine dem Buch vergleichbaren taktilen Eigenschaften auf. Die Daten einzelner Texte erscheinen lediglich als flüchtige Imitate auf Bildschirmen. Immerhin können sie, wenn nötig, wenigstens auf einer Diskette oder einer CD-ROM gesammelt und nach Hause getragen werden.

Soweit so gut. Doch Internet und Buch haben auch vieles gemeinsam. Genauso wie das Buch ist das Internet ein Transportmedium für Sprache, Gedanken und Bilder. Das gedruckte Buch ist selbstverständlich ein herausragendes Medium, das die Erfahrungen von mehr als 500 Jahren in sich trägt, das Internet dagegen ein Medium, das sich in einer ersten Prägungsphase befindet, gerade mal 30 Jahre alt und in den Köpfen der Allgemeinheit wohl erst seit drei Jahren so richtig verankert.

Man stelle sich also einen Dreijährigen vor, der neugierig seine neue Welt auskundschaftet. Das ist abenteuerlich für den Dreijährigen und ein Haufen Arbeit für die andern. Die Entdeckungen können nicht immer nachvollzogen werden. Und etwas Nachsicht ist wohl oft angebracht. Damit soll gesagt sein: Das Internet ist ein Medium, das nach wie vor viel Potenzial in sich birgt, denn es steckt noch immer in den Kinderschuhen. Dieses Potenzial muss allerdings zuerst ausgelotet und entwickelt werden. Dazu sind kreative Experimente und Ideen nötig, mit denen sich neue Kommunikationskanäle und neue literarische Formen erschliessen lassen. Denn der Cyberspace hat viel mehr zu bieten als nur hunderttausend Varianten desselben E-Commerce-Konzepts.

Mehr als das Medium und die Diskussion darüber aber interessiert den Leser sicherlich die Art und Weise, wie die Literatur das Medium Internet nutzt, bzw. welche kreativen Verbindungen zwischen Literatur und Internet entstehen können.

Drei Möglichkeiten

Im Grunde genommen existieren drei Möglichkeiten, das Internet für die Literatur zu nutzen: Literatur im Netz, literarische Hypertexte und Multimedia. Sie aber unterscheiden sich grundlegend voneinander:

1) Literatur im Netz: Man setzt einen literarischen Text 1:1 ins Netz.

Das heisst: Man benützt das Netz als Publikationsorgan und eventuell als PR-Maschine.

Dies ist die unspektakulärste Art, das Netz zu nutzen. Beispiele dafür gibt es zuhauf. Hunderttausende von Schubladenromanen, die mittlerweile auf einsamen Homepages vor sich hin fristen. Aber zum Beispiel auch ein Horrorthriller von Stephen King[1], bei dem King das Netz lediglich als Marketing- und E-Commerce-Instrument zum Vertrieb des Textes benutzt.

Die Texte selbst sind linear strukturiert und auf traditionelle Weise verfasst. Es gibt einige Exponenten der Netzliteratur, die diese Art von Literatur als Schmuggelware bezeichnen. Schmuggelware deswegen, weil sie meist auch als «digitale Literatur» oder «Netzliteratur» verkauft wird und der Allgemeinheit ein falsches Bild der Netzliteraturszene vermittelt, wie z.B. die Berichterstattungen über Rainald Götz' Abfall-Tagebücher – die zugehörige Website steht heute einfach leer mit dem Titel «exit» im Web[2] – und Thomas Hettches Anthologie «Null»[3] zeigen. Das sind durchaus interessante Texte, sie haben aber nichts mit Netzliteratur oder Hyperfiction zu tun, denn die neuen Elemente des Mediums wie zum Beispiel Hyperlinks und asynchrone Interaktivität werden in keinen der Texte mit einbezogen. Es handelt sich also hierbei nicht um Netzliteratur, sondern um Literatur im Netz.

2) Literarische Hypertexte: Sie nutzen die Möglichkeiten der Vernetzung von Textteilen.

Literarische Hypertexte präsentieren sich als multilineare Texte, die dem Leser ein rudimentäres Mitwirken abverlangen. Der etablierteste Begriff für diese literarischen Texte ist wohl Hyperfiction. Er geht zurück auf die ersten Texte «Afternoon»[4] (1987 entstanden und 1990/91 veröffentlicht) von Michael Joyce und «Victory Garden»[5] von Stuart Moulthrop (1991). Sie waren noch vor der Etablierung des Netzes entstanden und wurden von Mark Bernsteins Verlag «Eastgate Systems»[6] in Watertown, Massachussetts auf Diskette über den Buchhandel sowie später auch direkt übers Netz vertrieben.

Mit dem Aufkommen des Internets Mitte der neunziger Jahre wandelte sich die Situation stark. Besonders im deutschen Sprachraum entstand eine Szene, die sich ausschliesslich im Internet konstituierte und die neuen elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten des Netzes mit mehr oder weniger grossem Erfolg ausloteten. Da die Texte dieser jungen Autorinnen und Autoren nur im Internet existierten, war der Begriff Netzliteratur für diese Art von Texten naheliegend. Doch da der Begriff Netzliteratur von vielen Literaturforen im Internet wie auch von vielen Anbietern von eigenen Texten im Netz schlicht mit Literatur im Netz interpretiert wird, drängt es sich auf, im wissenschaftlichen Umfeld für literarische Hypertexte (einschliesslich einem Teil der Netzliteratur) den Begriff «Hyperfiction» zu verwenden, der in seiner Knappheit das Phänomen eines neuen literarischen Genres am besten zu erfassen vermag. Und wenn es denn eine Definition dafür braucht, so müsste man diese so knapp wie möglich etwa folgendermassen formulieren: «Hyperfictions sind komplexe literarische Gewebe, in denen multiple narrative Abläufe durch die implementierte Verknüpfungstruktur sichtbar werden und die dem Leser zum Nachwandern offenstehen.»[7] Eines der bekanntesten Beispiele einer romanartigen Hyperfiction im deutschen Sprachraum ist das preisgekrönte Projekt «*Hilfe! Ein Hypertext aus vier Kehlen.*»[8] von Susanne Berkenheger. «Hilfe!» ist mittlerweile nicht nur im Netz zu lesen, sondern kann auch im Buchhandel auf CD-ROM erworben werden.

3) Multimedia(le Texte) und Welttexte.

Mit multimedialen Texten sind Texte oder Werke gemeint, die mit Bild-, Ton- und Videoelementen versetzt sind oder sein können und eine Art Gesamtkunstwerk darstellen. Ihre Nähe zur Kunst ist offensichtlich. Sie erscheinen entweder in linearer oder in multilinearer Form und werden gelegentlich auch als Hypermedia bezeichnet. Viele Exponenten der Netzliteraturszene sind der Überzeugung, es handle sich bei den Multimedia um den relevantesten Texttypus, der das hypertextuelle Erbe in die Multimedialität der neuen technischen Möglichkeiten überführt. Hierzu gehören zum Beispiel Projekte wie Mark Amerikas «*Grammatron*»[9], «*Die Aaleskorte der Ölig*»[10] von Dirk Günter und Frank Klötgen, ein Text, der bereits 1997 einen Preis der ZEIT gewann sowie die poetisch künstlerischen Projekte von Johannes Auer und Reinhard Döhl mit dem Titel «k*ill the poem*»[11], die an die Experimente der Konkreten Poesie sowie der Pop Art anknüpfen.

Handfest oder virtuell? Oder handfest und virtuell?

Aber kommen wir zurück zur Unterscheidung «Handfest und Virtuell». Ein wichtiges Merkmal von Hyperfictions ist das performative Lesen. Der Leser wird vom Autor ins Stück miteinbezogen und kann eine mehr oder weniger aktive Rolle einnehmen. Auf dem Theater ist dieser Umstand nichts neues, in einer Literaturinszenierung auch nicht, in der 1:1-Beziehung zwischen Text und Leser aber schon eher. Denn die Beteiligung des Lesers an einem Text spielt sich normalerweise im eigenen Kopf ab. Man liest und imaginiert das Gelesene und knüpft dabei die Fäden im eigenen Kopf zusammen. Der Hyperfiction-Leser dagegen muss seine Rolle wahrnehmen – und sei dies auch nur über die Entscheidung einen Link anzuwählen und den andern sein zu lassen – denn wenn er nichts tut, entwickelt sich auch keine Story.

Das heisst aber, dass der Prozess des Imaginierens in Hyperfictions externalisiert wird.[12] Das Imaginäre im Kopf wird externalisiert, und es entsteht ein virtueller Raum, in dem der Leser mehr oder weniger eingeschränkt – je nach Hyperfiction – entscheiden und handeln, ja manchmal sogar konkret mitschreiben kann. Der Leser wird also zu einem Mit-Arbeiter am Text. Zwar ist auch das Lesen und Interpretieren eines Buchromans immer ein nicht zu unterschätzendes Stück Arbeit und Mitarbeit – dies soll überhaupt nicht in Abrede gestellt werden –, das Neue an vielen Hyperfictions ist jedoch die Möglichkeit, diese Mit-Arbeit ganz konkret in einem eigens dafür konstruierten bzw. fingierten Raum leisten zu können. Das wäre dann der virtuelle Raum. Aber in diesem virtuellen Raum kann sich der Leser mittels Navigationshilfen bewegen. Dabei gibt es viele Zwischenstufen von der einfachen Richtungswahl per Pfeil bis zum Ganzkörper-VR-Anzug, der einen Beteiligten vollkommen in eine neue Realität integriert.

Diese virtuellen Welten aber sind handfest geworden, denn sie können tatsächlich begriffen werden. Sie sind quasi das beim Lesen entstehende Imaginäre, das nun in einem neu gewonnenen Raum, dem virtuellen Raum, zu einer zweiten Realität geworden ist.

1 King, Stephen: The Official Stephen King Web Presence. Dito. 2000. ‹http://www.stephenking.com/› (10.07.2001).
2 Goetz, Rainald: Abfall für alle. *Rainald Goetz Homepage.* 1998. ‹http://www.rainaldgoetz.de/› (10.07.2001).
3 Hettche, Thomas u.a.: Null. *Dumont* 1999. ‹http://www.dumontverlag.de/null/› (10.07.2001).
4 Joyce, Michael: Afternoon, a Story. Diskette. Watertown: Eastgate Systems 1990.
5 Moulthrop, Stuart: Victory Garden. Diskette. Watertown: Eastgate Systems 1991.
6 Bernstein, Mark u.a.: Eastgate Systems. *Dito.* 1994-2001.

‹http://www.eastgate.com› (10.07.2001).

7 Suter, Beat und Böhler, Michael: Hyperfiction – ein neues Genre. In: Hyperfiction. Hyperliterarisches Lesebuch: Internet und Literatur. Hrsg. M. Böhler und B. Suter. Basel/ Frankfurt a. M.: Stroemfeld/ Nexus 1999, S. 15f.

8 Berkenheger, Susanne: Hilfe! Ein Hypertext aus vier Kehlen. CD-ROM. Zürich: update verlag 2000.

9 Amerika, Mark: Grammatron. Dito. 1996-1998. ‹http://www.grammatron.com› (07.07.2001).

10 Klötgen, Frank und Günther, Dirk: Die Aaleskorte der Ölig. *Internetkrimi.* 1997. ‹http://www.internetkrimi.de/aaleskorte/› (07.07.2001).

11 Auer, Johannes und Döhl, Reinhard: kill the poem. CD-ROM. Zürich: update verlag 2000.

12 Siehe: Böhler, Michael: Stichworte zu den Ausgangsthesen des Rundgesprächs „Netzkunst. Künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten von Hyperfiction und Hypermedia". *IASL Diskussionsforum online.* 2000. ‹http://iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/netzkun.htm› (10.07.2001).

© Beat Suter, 9. September 2000. Schriftliche Fassung mit Ergänzungen: 7./10. Juli 2001.

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

Michael C. Prusse

Feurige Debatten. Ein Konferenzbericht

«Firing the canon»: New ways to approach the English literary syllabus.
The Sixteenth Oxford Conference on the Teaching of Literature. Corpus Christi College, Oxford, 1–7 April 2001.

Anfangs April trafen sich siebenundfünfzig Dozierende von Universitäten rund um den Globus im ehrwürdigen Corpus Christi College in Oxford, um unter der Ägide des British Council über den Kanon zu diskutieren. Der zweideutige Titel der Konferenz – «Firing the canon» – wies schon daraufhin, in welchen Bahnen die engagierten Debatten zwischen den Teilnehmenden verlaufen würden. Die Meinungen waren zumeist schon im voraus gemacht: während eine Minderheit dafür plädierte, den Kanon wirklich zu feuern und Shakespeare, Milton und weitere Klassiker der englischen Literaturgeschichte im Unterricht nicht länger zu berücksichtigen, verstand die Mehrheit den Titel der Konferenz als Ansporn, neues Feuer beim Lesen der Texte aus dem Kanon zu entfachen.

Teilnehmer aus Indien und Japan berichteten über die Schwierigkeiten, welche die Lektüre von Dickens oder Wordsworth ihren Studierenden bereite – Schwierigkeiten, welche vor allem vor dem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund zu verstehen sind. Dieser kulturelle Graben kann aber durchaus auch zu erleichtertem Zugang führen. Roger Moss, beispielsweise, unterrichtete während fünf Jahren an der Universität von Mauritius und berichtete über seine Erfahrungen: entgegen seinen Erwartungen erlebte er das Unterrichten des Kanons in einer nichtwestlich geprägten Umgebung als äusserst erfrischend. Sprach er über Chaucer's Canterbury Tales und die sozialisierende Wirkung einer Pilgerreise, pflegte er bei englischen Studierenden Unverständnis zu ernten; auf Mauritius hingegen nickten die Studierenden verständnisvoll und verglichen die Literatur mit ihrer eigenen Welt in der, je nach Religion, Pilgerfahrten wie «Ganga Talao», die Hadj oder die Prozession zum Schrein von Vater Laval noch zum alltäglichen kulturellen Leben gehören. Moss konnte seine Ausführungen mit eindrücklichen weiteren Beispielen ergänzen. Erwähnenswert ist vielleicht noch das Entsetzen, welches westliche Lesende befällt, wenn Charlotte Lucas in Austens *Pride and Prejudice* ihre unromantische Ehe mit Mr Collins eingeht. Die Studierenden auf Mauritius dagegen, in deren Kultur arrangierte Ehen durchaus nichts Ungewöhnliches sind, äusserten Verständnis.

Derweil sich die meisten Vorträge und Diskussionen um klassische Unterrichtsthemen wie Shakespeare oder den Roman des neunzehnten Jahrhunderts drehten, wandte sich Elleke Boehmer in einem magistralen Vortrag der postkolonialen Literatur zu. Ihr Buch *Colonial and Postcolonial Literature* (Opus, 1995) ist nicht grundlos zu einem akademischen Bestseller geworden. Sehr geschickt warf sie eine Unzahl von Fragen auf, welche im Zusammenhang mit postkolonialer Literatur immer wieder gestellt werden. Sie beleuchtete unter anderem das Phänomen, dass Schreibende wie Salman Rushdie, Ben Okri, Amitav Ghosh oder Buchi Emecheta erfolgreich Romane veröffentlichen, welche in ihren Heimatländern häufig erst beachtet werden, wenn sie die Gipfel der westlichen Bestsellerlisten erklommen haben. Es ist verständlich, dass sich Intellektuelle mit postkolonialem Hintergrund dagegen wehren, dass erst die Anerkennung der ehemaligen Besatzungsmacht (respektive des ehemaligen Mutterlandes im Falle Australiens oder Kanadas), ihrer Literatur gesellschaftliche Beachtung verschafft. Mindestens ebenso empört sind sie über die Tatsache, dass die postkolonialen Theorien ebenfalls in den Universitäten des Westens produziert werden und mit teuren Lehrmitteln wieder in die ehemaligen Kolonien exportiert werden. Ein weiteres Fragezeichen ist gemäss Boehmer hinter die Tendenz zu setzen, die Literaturen Australiens oder Kanadas nach westlichem Vorbild historisch zu anthologisieren während Afrika oder die Karibik jeweils nur mit einzelnen

neueren Autorinnen vertreten sind und damit automatisch tiefer bewertet werden. Die von John Thieme herausgegebene *Arnold Anthology of Postcolonial Literatures* wurde von Boehmer als entsprechendes negatives Beispiel zitiert.

Die Vorlesungen und Seminare der hervorragend organisierten Konferenz zündeten tatsächlich feurige Debatten unter den teilnehmenden AkadamikerInnen, welche auch in der ehrwürdigen Dining Hall des Corpus Christi College oder abends im Pub fortgesetzt wurden. Zur Auflockerung gab es zwischendurch Autorenlesungen von Patience Agbabi und Tony Harrison sowie von einer Gruppe von sechs KrimiautorInnen. Der BBC World Service interviewte die Konferenzteilnehmer für sein Programm, «Classic Ways», welches im Juli 2001 ausgestrahlt wurde. Der British Council schliesslich wird die Papers voraussichtlich sowohl als Sammelband wie auch auf dem Internet veröffentlichen und plant eine CD-ROM über das Ereignis.

Alle am Lesen in der Schweiz interessierten Personen dürfte ein weiterer an der Konferenz diskutierter Punkt beschäftigen. Gemäss Boehmer, welche über Erfahrungen an der Universität Leeds berichtete, zeitigt die Finanzierung der britischen Universitäten pro Kopf der Studierenden negative Auswirkungen. Viele Erstsemestrige in englischer Literatur weigern sich, mehr als 300 Seiten umfassende Bücher zu lesen. Leeds kann es sich nicht leisten, die Studierenden zu verlieren und dementsprechend sinkt das Niveau. Autoren wie Charles Dickens, die nur wenige «kurze» Romane geschrieben haben, werden somit kaum noch gelesen. Die Auswirkungen für die englische Literatur sind offensichtlich; in anderen Disziplinen, auch naturwissenschaftlichen, wird das Bild kaum anders sein. Bildungspolitiker in der Schweiz haben die gleiche per capita Finanzierung auf Mittel- und Hochschulebene schon eingeführt oder fordern deren Institutionalisierung. Sie sollten sich der Konsequenzen bewusst sein.

Michael C. Prusse, Dozent an der Zürcher Hochschule Winterthur. bmprusse@swissonline.ch

Alfred Messerli

Lesen und Schreiben in der Schweiz 1700–1900

Beim nachstehenden Aufsatz handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Vortrag, der im Rahmen des Symposiums »Zur Kulturtechnik Lesen in der Mediengesellschaft« am 23. März 2001 in der Universität Zürich gehalten wurde.

Die Alphabetisierung der Schweiz zwischen 1700 und 1900 ist eine Erfolgsgeschichte. Während zu Beginn des 18. Jahrhunderts nur eine Minderheit – zwischen 15 und 30 Prozent – lesen konnte (wobei die regionalen Unterschiede gross waren) und eine noch kleinere Minderheit schreiben – zwischen 5 und 15 Prozent (mit zum Teil beträchtlichen Unterschieden zwischen Männern und Frauen), sah es 200 Jahre später völlig anders aus. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die Gruppe derjenigen, die Lesen und Schreiben konnte, von einer Minderheit zu einer Mehrheit, so dass um 1900 davon ausgegangen werden kann, dass sich der Anteil der Analphabeten unter einem Prozent bewegte. Die Fakten sind unbestritten und durch umfangreiche Daten erhärtet. Die Frage jedoch, wem das Verdienst dieses Erfolges zusteht, ist umstritten. Aus der Siegerperspektive der


A B C
oder
Lesebüchlein.
Zum
Gebrauche der Schulen
der Stadt und Landschaft Zürich.
Zürich,
gedruckt, in Bürgerlischer Druckerey 1772.

Liberalen war der ausschlaggebende Grund das Volksschulobligatorium, das im Laufe der 30er und 40er Jahre des 19. Jahrhunderts in allen Schweizer Kantonen durchgesetzt wurde. Aus heutiger Sicht greift dieser Erklärungsansatz zu kurz. Die überragende Rolle der ‹neuen› Schule soll dabei keineswegs unterschätzt werden. Aber die Schule ‹alten Typus› während der Zeit des Ancien Régime war weniger schlecht als ihr Ruf. Wesentliche didaktische Veränderungen setzten bereits vor 1800 ein. Die wichtigste war die Einführung des Simultanunterrichts anstelle des Individualunterrichts und des Syllabierens statt des Buchstabierens. Ebenso wichtig war der Schreib-Lese-Unterricht, wie er seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts praktiziert wurde. Von überragender Bedeutung aber war seit 1760 die Durchsetzung der literalen Norm. Lesen- und Schreibenkönnen wurde zu einem öffentlich verhandelten Politikum, das langfristig die Mentalität der Bevölkerung veränderte. Plötzlich hatte man sich als Analphabet zu schämen; man wurde zum Gespött in der Öffentlichkeit. Parallel setzt eine Diskussion um den Begriff Humankapital ein.

Die Durchsetzung der literalen Norm

Der Adressatenkreis, an den sich der Diskurs für eine literale Norm richtete, reichte von ungebildeten, knapp alphabetisierten erwachsenen Lesern und Schulkindern bis zu halbgebildeten Leserinnen aus der Oberschicht oder gelehrten Mediatoren wie Schullehrern, Pfarrern und Beamten. Während die erste Gruppe motiviert werden sollte, Lesen und Schreiben als sinnvolle und notwendige Aktivitäten zu begreifen, wollte man der zweiten Argumente und Exempla für das mündliche Gespräch, den Unterricht in der Schule oder die Belehrung von der Kanzel an die Hand geben. Dieser Diskurs zielte darauf, einen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu können, herzustellen und damit die literale Norm (jede erwachsene Person – ob Frau oder Mann – soll lesen und schreiben können) durchzusetzen. Als eigentliche Apologie von Schrift- und Buchkultur bedient er sich unterschiedlichster Textsorten, die Evidenz wird meist narrativ gestiftet und an Einzelschicksalen vorgeführt. Wolfgang Brückner bezeichnete diese von der Forschung bisher wenig beachteten ‹Kurzprosaerzählungen› als «narrative Aufklärung».

Neben einer kausalen Logik spielte die Etablierung einer emotionalen Distinktion zwischen alphabetisierten Personen einerseits und Analphabeten andererseits eine wichtige Rolle. Lesen- und Schreibenkönnen werden mit vernünftigem, moralisch korrektem Handeln gleichgesetzt, Analphabetismus mit Dummheit, Leichtgläubigkeit und Unzivilisiertheit. Es ist nur ein scheinbares Paradox, dass die ‹Botschaft› dieser Texte lesend zu erschliessen ist. Sie wollen nicht Analphabeten motivieren, lesen und schreiben zu lernen. Sie richten sich vielmehr an Leser und Leserinnen, um diesen das Bewusstsein zu vermitteln, alphabetisiert zu sein und diese kulturellen Praktiken für sinnvoll und notwendig zu halten.

Die Schreib- und Lesefähigkeit werden mit einem hohen Prestigewert ausgestattet. Die Anstrengungen, diesen Status erreicht zu haben, werden emotional honoriert, während umgekehrt ihr Fehlen sozial stigmatisiert wird. Diejenigen, die nicht lesen und schreiben können, werden der Lächerlichkeit preisgegeben oder werden beschämt. Im Verlauf des Normierungsprozesses sinkt allerdings, wegen der zahlenmässigen Zunahme derjenigen, die lesen und schreiben können, diese Wertschätzung, und zwar in dem Masse, wie die Beherrschung dieser Kulturtechniken allgemein und selbstverständlich wird. Und während der Minimalstandard der als kompetent und ‹akzeptabel› eingestuften Leistung ständig ansteigt, verschlechtert sich die Position der Analphabeten dadurch noch mehr, und erweitert sich ihre Zahl durch jene ‹neuen› bzw. sekundären Analphabeten, die nun den Massstäben nicht mehr zu genügen vermögen.[1]

Mit Schriftlichkeit wird ein allgemeines Glücksversprechen konnotiert, welches von Wohlstand und gesellschaftlicher Anerkennung bis Freundschaft und Intimität reicht. Der Diskurs bleibt dabei immer anschaulich konkret. Zwei Beispiele sollen davon eine Vorstellung geben.

Die erste Geschichte ist eine Unglücksgeschichte. Sie steht gleich am Anfang des *Schweizerischen Kinderfreundes* und trägt den Titel «Das Spanischfliegenpulver». Datiert wird sie auf das Jahr 1784, als Ort der Handlung wird ein Dorf bei Halberstadt angegeben. Ein Knecht erkrankte:

Sein Brotherr handelte redlich an ihm, hielt ihm einen Arzt, und bezahlte die Arzeney. Der Arzt verordnete etwas zum Einnehmen, und auch ein Spanischfliegenpulver, das dem Kranken auf die Waden gelegt werden sollte. Es steht allemahl an den Arzeneyen auf einem Papier geschrieben, wie man sie brauchen soll. Allein diese guten Leute konnten nicht lesen; sie gaben dem Kranken das Pulver ein, das sie auf die Waden legen sollten. Das wäre lächerlich gewesen, wenn es nicht so übel ausgefallen wäre. Der Kranke ward auf ein Mahl so schrecklich krank, dass den Leuten bange

wurde. Man lief zum Arzte. Er kam gleich, that alles Mögliche; aber umsonst. Der arme Knecht musste unter den fürchterlichsten Schmerzen sterben, weil – die Leute im Hause nicht lesen konnten.[2]

Hier sind Opfer und Täter identisch. Darin ist diese Unglücksgeschichte schlechterdings unübertreffbar. Sie ist auch beispielhaft in ihrer dramatischen Zuspitzung hin auf den Tod des Knechtes. Die Kausalität wird damit nicht nur logisch, sondern auch emotional evident. Der Tod ist hier Äquivalent für die Macht der Schrift. Gleich auf der ersten Seite dieses überaus populären Lesebuches für die Grundschule wird auf anschauliche Weise ein Zusammenhang von Tod und Analphabetismus vorgeführt. Mittels der Todesdrohung wird eine Identifizierung der Lesenden mit der Forderung nach Schriftbeherrschung erzwungen.

Das andere Beispiel ist den Analphabetenschwänken zuzurechnen. Diese verbreiten nicht Furcht und Schrecken, sondern Heiterkeit. Über die dummen Analphabeten darf herzlich gelacht werden. Ein «Berner Bräutigam» erhält von seiner Liebsten in Sumiswald (Kanton Bern) einen Brief. Da er nicht selber lesen konnte, liess er sich diesen von seinem besten Freund vorlesen und hielt ihm, damit dieser nichts vom Inhalt des Briefes mitbekäme, mit den Händen die Ohren zu.[3] Im vorliegenden Schwank geht es nun nicht mehr um Glück und Unglück; es werden die feineren Unterschiede verhandelt, die vom Lesenkönnen abhängen. Weil der Bräutigam nicht lesen kann und er deshalb auf einen Vorleser angewiesen ist, muss er sein Geheimnis mit einem Dritten teilen. Die durch die Schrift gestiftete Intimität, die er zwischen sich und seiner Geliebten glaubt bewahren zu können, erweist sich, weil er Analphabet ist, als illusionär.

In der zweiten Phase (1780–1850) wird den Lesenden die Einsicht in den arbiträren Charakter der Sprachkodes bzw. der Schrift und den subjektiven Anteil des Lesenden beim Verstehen und Deuten des Gelesenen zugemutet. Die vorherrschende Vorstellung von Literatur als ‹Information› wird schrittweise überwunden, indem die Lesenden über die Blossstellung des naiven Lesers, der alles, was er liest, für bare Münze nimmt, zur fiktionalen Literatur hingeführt werden. An Stelle der Information, die sich darin erschöpft, aufzuzählen, was es gibt, wird der Leser durch die literarische Fiktion qua Identifikation in einen dialektischen Prozess verwickelt. Jetzt taxiert eine differenzierte Haltung bestimmte Lesestoffgruppen generell oder entsprechend dem Geltungsbereich (Religion, Beruf) und dem sozialen Stand, Alter und Geschlecht der Konsumenten und Konsumentinnen als ungeeignet oder gefährlich.

Dieser Einschätzung liegen Vorstellungen über die Wirkungsmacht bestimmter Textsorten (Romane, Novellen, Theaterstücke, populäre Lesestoffe, ‹Volksbücher› usw.) zugrunde. Sie wurde bei jungen Menschen als grösser angenommen als bei älteren, grösser auch bei Frauen als bei Männern; grösser endlich bei sozial tieferstehenden Personen als bei höherstehenden. Der Auswahl geeigneten Lesestoffes wird grosses Gewicht beigemessen. Der Skepsis, sie den Lesenden, besonders den Jugendlichen, selber zu überlassen, begegnet man durch das ganze 19. Jahrhundert. Öffentliche Jugend- und Volksbibliotheken galten als taugliches Selektions- und Steuerungsinstrument. Gefordert wird von den Schülern und Erwachsenen eine distanzierte, reflektierende Lektüre, die der Suggestion des Textes zu widerstehen vermag. Es sollte langsam gelesen werden, und jedes Buch, das man zu lesen anfängt, sollte ‹ausgelesen› werden. Weiter hatte man Lektüreeindrücke, Lesefrüchte und Erzählgerüst schriftlich festzuhalten. Von dieser bevormundenden Lektürereglementierung ist eine ältere Tradition zu unterscheiden, die sich gegen die angemasste Autorität der Bücher bzw. des Bücherwissens stellt und den angelesenen Kenntnissen die Selbsterfahrung vorzieht.

Die Idee des Humankapitals

In der dritten Phase (1800–1900) werden endlich konkrete Nutzungsvorschläge der Schrift wie das Führen eines Wirtschaftsbuches, eines Haushaltungsbuches oder eines Tagebuches und das Schreiben von Briefen vorgestellt, wo weniger das *Warum als das Wie* im Vordergrund steht. Lesen, Schreiben und Bildung allgemein werden seit 1800 für ein kleines Land wie die Schweiz für überaus wichtig gehalten. So rät Das Helvetische Volksblatt, jene «Hülfsquellen» zu entwickeln, die in uns selber lägen, da «wir Helvetier» ein kleines Volk seien, das vieler Vorzüge anderer Länder entbehre. (Das helvetische Volksblatt 1799: 265). In einer gekrönten Preisschrift über die Verbesserung der öffentlichen Töchterschulen der Stadt und Republik St. Gallen heisst es schon 1790: «Unter allen Staaten müssen vorzüglich diejenigen, die ihren Wohlstand weder ihrer vortheilhaften Lage, noch ihren Ländereien, noch dem Ueberflusse an Naturprodukten zu verdanken haben, auf eine sorgfältige Erziehung beyder Geschlechter, und besonders des Weiblichen; auf Anführung derselben zur Arbeitsamkeit, Geschicklichkeit und guter Wirth-

schaft sehen; indem dieses die einzigen Mittel sind, die ihren Wohlstand, ihre moralische und gesellschaftliche Glückseligkeit befördern, erhalten und vermehren können.»

Diese Idee eines *Humankapitals* wird besonders in der Rede von Pfarrer Jakob Heer (1784–1864), Pfarrer in Matt (Kanton Glarus) am 29. März 1835 ausgeführt. Während sich die Bevölkerung beständig vermehre, bleibe Grund und Boden immer gleich gross. Nur durch Bildung der Jugend gewännen wir ein «unveräusserliches Kapital, das weder ‹*verrünnen* noch *verbrünnen*› [sc. zerrinnen noch verbrennen]»[4] könne.

Lesen- und Schreibenkönnen werden auch zur Voraussetzung eines sozialen Aufstiegs, einer Schichtmobilität erklärt. Wenn ein Solothurner Bauer in einem 1789 im *Solothurnerischen Wochenblatt* abgedruckten Dialog es lächerlich findet, dass «die Buben klüger werden sollen als die Alten»,[5] so wird in einer Predigt einem Bauern, der eine ähnliche Meinung hegt, der beständige Wandel der Verhältnisse entgegengehalten. Mit diesem Argument wird die absolute Verfügungsgewalt der Eltern bzw. der Väter über ihre Kinder in Frage gestellt. Sie würden sich an «fremdem Gute» vergreifen, wenn sie sich nicht um die Ausbildung ihrer Kinder kümmerten. Zwar seien viele Kenntnisse und Wissenschaften für die wenigsten nötig, «aber wenigstens schreiben und lesen lernen ist jeder Menschenklasse nützlich, sogar dem Bettler, wenn er es gehörig benutzet». Die Ärmsten bedürften der Schule, des Lesens und Schreibens am meisten. Für diese, «die im Bettel aufgewachsen, ist die Schule beynahe das beste Mittel, sie vom Bettel los zu machen.» [6]

In Lesebüchern, die nach 1850 erschienen, begegnet man derlei Überlegungen nur noch vereinzelt. In einem Tessiner Lesebuch etwa tritt ein Kaminfegerjunge auf, der nie in die Schule gehen konnte und deshalb weder lesen noch schreiben kann. Er ist eine die Schüler motivierende und abschreckende Kontrastfigur, die sich sehnlich wünscht, die Schule wie die anderen Kinder besuchen zu dürfen.

Schriftlichkeit wird in diesem Textkorpus mit einem individuellen Glücksversprechen (Wohlstand, gesellschaftliche Anerkennung, Intimität), mit ökonomischen Vorteilen (Zeitersparung, Geld) und Unabhängigkeit konnotiert. Die Notwendigkeit einer vertikalen Kommunikation zwischen Obrigkeit und Untertanen, zwischen politischen Behörden und Bürgern wird hingegen nur selten in Betracht gezogen und ist als Argument gewiss auch weniger attraktiv. Nach Johann Heinrich Meili (1767–1813) funktioniert diese Kommunikation deshalb so



Albert Anker, Bener Bauer liest Seeländer Bote. Öl auf Leinwand, 1878, Musée d'art et d'histoire, Neuchâtel

schlecht, weil in den Schulen das Schreiben, die Sprachlehre und Rechtschreibung nicht oder ungenügend gelehrt werden und viele deshalb die «vervollkommnete ausgebildete Sprache», in welcher öffentliche Vorträge, Belehrungen, Nachrichten und Verordnungen erteilt werden, nicht verstehen.[7] Dass die politische Partizipation der Bürger nach 1830 Lesen und Schreiben voraussetzt, darüber diskutieren im *Vaterländischen Gespräch* (1831) des Leonhard Karl Inderbitzin (1774–1836), einem Landwirt aus Idach bei Schwyz, ein «Schwyzer Bauer im Hirtenhemd» und ein «Bauern-Rathsherrn»:

> *«Ist die Schule nirgends nothwendiger unentgeldlich einzurichten, als in unserm demokratischen Kanton, wo jeder, der einen guten Rock vermag, nach selbem für klug und brav gemessen wird, und also Zutrauen finden kann, zum Rathsherr, Richter und Kirchenvogt gewählt; oder wo das Gesetz ihn zwingt, als Vogt aufgestellt zu werden, [...]. Wenn aber der Ehrbarst Nächstverwandte, laut Landrecht, als Vogt bestellt werden kann und soll, so ist zur getreuen und richtigen Verwaltung des Vogtwesens das Schreiben, Lesen und Rechnen eine nothwendige Sache, die auch unter dem gemeinen Volke mehr gekannt und geübt seyn sollte. Aber die meisten Aeltern hier mit Kindern gesegnet, vermögen solche nicht in die Schule zu schicken, bis sie nur im Stande wären, eine gehörige Vogts-Rechnung abzulegen.»*[8]

Stimmen, die diesem Diskurs für eine allgemeine literale Norm widersprechen, gibt es praktisch nicht.

Simultanunterricht versus Individualunterricht

Von den Neuerungen, die in den Alltagsschulen schrittweise verwirklicht wurden, waren der Simultanunterricht und die Klasseneinteilung nach Lernniveaus (nicht nach Alter) am folgenschwersten. Der Zusammenunterricht erforderte und schuf neue Unterrichtsmedien wie identische Klassensätze von Lesebüchern, Wandtafeln und Tabellen. Und er veränderte die Einrichtung der Schulstube. Die direkte Sicht jedes Schülers ‹nach vorn› (Unterricht aus der ‹Ferne›) zum Lehrer, zur Wandtafel oder auf die Tabelle musste durch eine einheitliche Ausrichtung der Schultische oder -bänke gewährleistet sein (Frontalunterricht). Das didaktische ‹Setting› wurde dadurch grundlegend verändert. Anstelle individuell zugeteilter ‹Lernportionen› traten Lernziele, die von einem Kollektiv, der Klasse, in einer vorgegebenen Zeitspanne erreicht werden sollten. Diese Unterrichtsform erforderte die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers. Er musste alle Schüler einer Klasse gleichzeitig wahrnehmen und in das Unterrichtsgeschehen einbinden. Der Simultanunterricht brachte einen gewaltigen Zeitgewinn, eine Vervielfachung der kommunikativen Akte (Lernprozesse) zwischen Schüler und Lehrer, und er ermöglichte die Gliederung des Stoffes und dessen Verteilung auf die verschiedenen Jahre. Die Einführung und Verbreitung der österreichischen Normalmethode durch die Lehrerkurse im Luzerner Kloster St. Urban (1780–1785, 1799, 1801, 1802, 1804 und 1805) fand, wenn auch gebremst durch konfessionelle und sprachliche Schranken, im Kanton Solothurn, im Fürstbistum Basel, in den Kantonen Zug, Uri, Schwyz, Nidwalden, Obwalden und während der Helvetik (1798–1803) auch in den paritätischen Kantonen Baden, Linth und Thurgau statt. Weitere Ableger der österreichischen Normalen waren das vorderösterreichische Fricktal, Fribourg und die Fürstabtei St. Gallen. Katholische Schultheoretiker wie Johann Ignaz von Felbinger, Pater Nivard Crauer und Pater Isidor Moser versprachen sich vom Zusammenunterricht durch das dadurch stimulierte Konkurrenz-, Ehr- und Schamgefühl und eine nicht nachlassende Aufmerksamkeit seitens der Schüler eine gesteigerte Motivation und durchschnittlich bessere schulische Leistungen. Das Chor- oder ‹Tutisprechen› war im Leseunterricht wesentliches Kontrollinstrument.



Albert Anker, Landschule, 1890, Kunstmuseum Basel

Individuelles lautes Lesen versus stummes Lesen; intensive Lektüre versus extensive Lektüre

Möchte man erfahren, wie denn gelesen wurde, wenn einfache Leute einen Text (vor-)lasen, dann hat man sich erst einmal damit abzufinden, dass darüber nur wenige Quellen Auskunft geben. Wenden wir uns einmal den tatsächlichen Lektürepraktiken zwischen 1750 und 1820 zu, soweit sie sich rekonstruieren lassen. Drei Situationen sollen zeigen, wie heterogen sich die Lektürepraktiken zwischen 1750 und 1820 präsentierten.

Die erste Situation ist in den späten fünfziger Jahre des 18. Jahrhunderts anzusiedeln. Heinrich Bosshard (geb. 1748), Sohn eines Tagelöhners von Rümikon bei Winterthur, beschreibt in seiner Autobiographie, wie er, ohne in die Schule zu gehen, lesen lernte, indem sein Vater «an den Sonntagen sehr viel, und überlaut in der Bibel las». Bosshard suchte dann die Worte selber in der Bibel auf und wiederholte jedesmal das Gehörte, bis er selber lesen konnte. Bald las er, im Verborgenen und leise die Bibel: «Aber mein Leiselesen lag meinen Eltern gar nicht recht; sie schlugen mich: ‹Ich soll laut lesen›. Das konnt ich nicht; denn ich wollte den Nachbarsweibern durchaus nicht zum Gelächter werden. Endlich liess man mich doch den Sonntag ruhig über meiner Bibel sitzen, und ich unterhielt mich auf eine ganz eigene Art mit ihr.» (Bosshard 1/2 und 4) Die zweite Situation ist den Lebenserinnerungen von Jakob Stutz (geb. 1801) von Isikon bei Hittnau im Zürcher Oberland etnommen. Jakob Stutz kam, nachdem er seine Eltern verloren und auf einer Mühle gearbeitet hatte, mit achtzehn Jahren für einige Zeit ins Pfarrhaus, um Unterricht in der deutschen Sprache zu erhalten. Eines Tages überreichte ihm der Pfarrer ein Geographiebuch der Schweiz und forderte ihn auf, darin zu lesen. Jakob Stutz setzte sich ans Fenster und las sehr laut – denn anders zu lesen wusste er nicht:

«Der Pfarrer hustete mehrmals und die Frau Pfarrer ächzte. Endlich rief der Pfarrer: ‹Weist du nicht, wie man lesen muss?› Ich erschrak, weil ich meinte, ich spreche die Worte nicht ganz nach der neuen Lehre aus und gleich las ich mit verstärktem Ton und sehr gedehnt: Dain, main u. s. w. ‹Halt's Maul!› rief endlich der Pfarrer wieder, ‹und lies leise, man kommt ja fast um's Gehör, und ohnediess störst du mich an meiner Arbeit.› Beschämt begann ich leise zu lesen und flüsterte ausserordentlich fleissig und ernstlich fort, so dass es zischte und pfiff, als ob der Bisiwind [sc. Nordwind] durch die Spalten wehe. Der Pfarrer hustete wieder und scharrte mit den Füssen – Frau Pfarrer warf ihr Buch auf den Tisch und fing an zu spinnen, dass es knurrte und surrte. Aber mein Lispeln, Flistern und Zischen brach sich Bahn durch alles Geschnarr, Geknurr, und Gesurr hindurch und gelangte in Aller Ohren hinein. Dem Pfarrer ging die Gedult aus, er stellte sich vor mich hin und ahmte spottend mein Lesen nach. Ob man so närrisch thun müsse? Ob ich nicht wisse, dass man auch mit geschlossenem Mund, ohne einen Laut zu hören, die Worte nur in Gedanken lesen könne? – Das soll ich mir ein für alle Mal gesagt sein lassen, weder laut noch leise zu lesen, wenn es mir nicht ausdrücklich befohlen sei.» (Stutz, 517–518)

Die dritte Situation ist dem *Räisonierenden baurengespräch, über das bücher lesen und den üsserlichen gottesdienst* entnommen, einem Theaterstück, das Ulrich Bräker (geb. 1735) 1777 verfasste, und das die Probleme verhandelt, die das Lesen im Toggenburg, einer frühen protoindustriellen Region, mit sich bringt. Darin kritisiert eine Grete das «büchernaschen» ihres Mannes. Sie hatte ihn «vor dem mittagessen ob das hauss, hinter ein gebüsch» das Lehrreiche *Magazin für Kinder* von Mme Leprince de Beaumont lesend angetroffen und Krach geschlagen. Was sie ihrem Manne vorwirft, ist seine Pflichtvergessenheit, die bei den kargen ökonomischen Verhältnissen, wo vorerst die «notdurfft» befriedigt werden musste, um so schwerer wog. Darüber hinaus deutet sie das stille Lesen ihres Mannes als eine Form verweigerter Kommunikation: «[D]ennk doch, wann du ein weib wärst; und dein mann würde dich immer fliehn, [...] oder mit einem buch dahoken, kein wort sagen, kein mund regen, kein aug bewegen, als wann du ein stummer hund wärest: würd dir dein leben nicht saur, und ewig langweilig seyn.»[9]

Die drei Situationen sind deshalb aufschlussreich, weil hier jeweils eine Lektürepraktik als befremdlich (sprich: ‹modern› oder ‹veraltet›) Anlass zu einer Auseinandersetzung wurde. Wenden wir uns zuerst den nicht-modernen Lesern und Leserinnen zu: In unseren drei Beispielen sind das die Eltern Heinrich Bosshards, Jakob Stutz, die Grete. Es sind im Lesen wenig geübte Personen, die das stumme oder leise Lesen anderer mit Beunruhigung und Abneigung vermerken, denn es stimmt nicht mit ihrer Vorstellung bzw. Erwartung von Lesen überein. Für sie ist «Lesen, das ist Sehen und Hören einerseits und Verstehen andererseits, eine dreifaltige Einheit» (Balogh, 95). Ihnen war das laute Lesen, bei dem sie die Klanggestalt eines Wortes oder eines Satzes hörend erfuhren, unverzichtbare Verstehenshilfe. Die Gründe dafür liegen in ihrer eigenen Lesesozialisation. In den Grundschulen war bis um 1800 die Praxis des individuellen lauten Lesens vorherrschend. Die Haupttätigkeit des Lehrers bestand in der Zuteilung individueller Lektionen und in der Kontrolle des Auswendiggelernten, der erhaltenen Memorierpensa oder «Letzgen» (das heisst Lektionen); der einzelne Schüler las die ihm aufgegebene Lektion während der Stunde laut, um sich dann anschliessend während weniger Minuten vom Lehrer «überhören» (abhören) zu lassen. Dieses gleichzeitige Lesen unterschiedlicher Lektionen wurde von den aufgeklärten Kritikern des Individualunterrichts um 1800 als «Gesummse», «Geplärr» und «Gewinsel» beschrieben, das man vernehme, sobald man sich einer Grundschule nähere. Das Beharren der Schulen im Ancien Régime auf einem buchstäblich abfragbaren Bibel- bzw. Katechismuswissen, das auswendig gelernt werden musste, verlangte ähnliche didaktische Methoden, wie sie den Talmudschulen und den Grundschulen des Orients längst vertraut waren. Durch die Oralisierung, das heisst durch das laute Lesen lernt man einen Text leichter auswendig. Erich Schön spricht denn vom «*mnemotechnische[n]* Gebrauch des lauten Lesens» (Schön, 107).

Aber es geht nicht nur darum, Defizite zu benennen. Wenn Grete das stumme Lesen ihres Mannes als Kommunikationsverweigerung bezeichnet, so muss man ihr beipflichten. Andererseits hat man das stille Lesen ihres Mannes als den Anfang eines Individualisierungsprozesses zu würdigen. Dass er sich wie ein Kind hinter einem Busch verstecken muss, zeigt die prekären Voraussetzungen für einen solchen Prozess im ländlichen Toggenburg. Auch das Schamgefühl, das Heinrich Bosshard beim Lautlesen empfindet, weist in dieselbe Richtung einer zunehmenden Individualisierung, die zwischen dem ‹eigenen› und dem ‹nicht-eigenen› unterscheidet.

Gehen wir noch etwas genauer auf den Vorwurf des ‹Büchernaschens›, des ‹Allerleilesens›, den die

Grete gegenüber ihrem Ehemann formulierte, ein. Günter Erning hat die Argumentationsfigur gegen die ‹Lesesucht› überzeugend als eine behauptete «Gefährdung der vom ‹ganzen Haus› repräsentierten Ordnung» analysiert (Erning, 86–88). Nicht nur würden der unnötige finanzielle Aufwand durch Bücherkäufe und Leihgebühren und die mit Lesen versäumte Zeit das Wirtschafts- und Lebensgefüge in Mitleidenschaft ziehen. Die «in der Struktur der extensiven Lektüre angelegte Absonderung» und Vereinzelung der Lesenden und der raschere Umlauf der Lesestoffe führt zu divergierenden Leseerfahrungen und zum Ende eines in der Wiederholungslektüre immer gleicher Texte gesicherten, für die Angehörigen des ‹Hauses› identischen und verbindlichen Orientierungshorizontes: «Die dadurch eingeleitete Subjektivierung der Rezeption unter dem Anspruch der Gültigkeit eröffnete dem einzelnen Leser Orientierungs- und Informationsmöglichkeiten, die die Konformität der Ordnungsvorstellungen durchbrechen und eine Abgrenzung des einzelnen vom Gefüge des ‹ganzen Hauses› begünstigen konnten.» Dass diese durch den solitären Leser eingeleitete soziale Fragmentierung und Individualisierung, ob nun eingebildet oder real, bei den Zeitgenossen Ängste auszulösen vermochte, darf nicht verwundern. Unter anderem führte das solitäre Lesen immer neuer und anderer Lesestoffe durch meist junge Leute und die entsprechenden Lektüreerfahrungen zu einem neuen Wissen, an dem nicht alle gleich partizipieren. Dieser Verlust eines gemeinsamen Wissens (cognitive sharing) durch den selbstverständlichen Medienumgang der jüngeren Generation wurde von der älteren als Generationenkonflikt wahrgenommen.

1 Vgl. Levine 1991: 79. Erich Schön hat in diesem Sinne die Frage aufgeworfen, ob das Phänomen des ‹funktionalen Analphabetismus› der Industrieländer nicht eher mit nicht mehr ausreichenden Kompetenzniveaus denn mit steigenden Zahlen der Analphabeten zu tun habe; vgl. Schön 1993: 4.

2 Schweizerischer Kinderfreund. Hrsg. von Johannes Schulthess. [Zürich: Schulthess] 1808, 1.

3 Der Republikaner Kalender 1854 XXIII: 35.

4 Fels, Johann Michael und Georg Wetter: Zwo gekrönte Preisschriften über die Verbesserung der öffentlichen töchterschulen der Stadt und Republik St. Gallen. St. Gallen: Huber und Co. 1790: X, XI.

5 Allgemeine Schweizerische Schulblätter 1835 I,2: 3–39, hier 17.

6 Solothurnerisches Wochenblatt 1789 II: 166.

7 Inderbitzin, Leonhard Karl: Ehestand-Spiegel. Zug: Blunschi 1826: 30/31. Vgl. ebenso Schön, Joseph Franz: Von dem Nutzen einer wohleingerichteten Schule. Zug: Blunschi 1803: 19.

8 Vgl. Meili , Hans Heinrich: Der schweizer'sche Briefsteller. Zweyter Theil. St. Gallen: Zollikofer und Züblin 1810 I: XII.

9 Inderbitzin, Carl Leonhard: Vaterländisches Gespräch. Zug: Blunschi 1831: 35.

10 Kantonsbibliothek St. Gallen, Vadiana (St. Gallen): Ms. 918: p. 23 und 32.

Josef Balogh: «Voces Paginarum». Beiträge zur Geschichte des lauten Lesens und Schreibens. In: Philologus, Zeitschrift für das klassische Altertum und sein Nachleben NF XXXVI (1927), S. 84–109, 202–240.

Heinrich Bosshard: Eines schweizerischen Landmannes, Lebensgeschichte, von ihm selbst beschrieben. Herausgegeben von Johann Georg Müller. Winterthur: Steinerische Buchhandlung 1804, S. 1–2.

Eckehard Catholy: Karl Philipp Moritz und die Ursprünge der deutschen Theaterleidenschaft. Tübingen: Niemeyer 1962.

Günter Erning: Das Lesen und die Lesewut. Beiträge zu Fragen der Lesergeschichte; dargestellt am Beispiel der schwäbischen Provinz. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1974.

Levine, Kenneth: Die politische Ökonomie der Illiterarität. In: G. Stagl, J. Dvorak und M. Jochum (Hrsg.): Literatur/Lektüre/Literarität. Wien: ÖBV – Büro Medienverbund 1991, S. 72–78.

Gerhard Sauder: Die Bücher des Armen Mannes und der Moralischen Gesellschaft im Toggenburg. In: Buch und Sammler. Private und öffentliche Bibliotheken im 18. Jahrhundert. Heidelberg: Winter 1979, S. 167–186.

Erich Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit/oder die Verwandlung des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart: Klett-Cotta 1987 (Sprache und Geschichte; 12).

Jakob Stutz: Sieben Mal sieben Jahre aus meinem Leben. Als Beitrag zu näherer Kenntniss des Volkes. Pfäffikon, Kanton Zürich: J. U. Zwingli 1853, S. 517–518.

Alfred Messerli, Grimselstr. 25, 8048 Zürich. a.messer@bluewin.ch

Katharina Ernst

Kulturelle Zwischenräume

«I'm not Pakistani, I was brought up here, I speak English, not Urdu», schleudert Sohn Tariq seinem pakistanischen Vater ins Gesicht und versucht damit, sein Selbstverständnis als Spross einer englischen Mutter und eines pakistanischen Vaters zum Ausdruck zu bringen. Die britische Komödie *East is East*[1] thematisiert am Beispiel der pakistanisch-englischen Familie Khan im England der 70er-Jahre zentrale Fragestellungen zur kulturellen Identität von Individuen und den sie konstituierenden Kategorien. Am Beispiel der Kinder Khan wird nachvollziehbar, in welchem Ausmass es in einer von Migration geprägten westlichen Gesellschaft darum gehen muss, dass Nachkommen zweier Kulturen einen Platz und eine Stimme finden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie der Film *East is East* als Produkt einer solchen Stimme gelesen werden kann, das versucht, sowohl auf inhaltlicher als auch formaler Ebene «Differenz und Andersheit zusammenzubringen, ohne eines davon zu bevorzugen oder auszuschalten, so dass etwas Neues – ‹Hybridity› – entstehen kann» (vgl. Hipfl S. 25)

Wurzeln in zwei Kulturen

East is East basiert auf einem Theaterstück des pakistanisch-englischen Schriftstellers Ayub Khan-Din, der darin autobiografische Erlebnisse seiner Kindheit verarbeitet (er hat auch das Drehbuch zum Film verfasst). Wir schreiben das Jahr 1971. Die Engländerin Ella und der Pakistaner George sind bereits seit 25 Jahren verheiratet und Eltern von sechs Söhnen und einer Tochter, die sie mit ihrem Fish&Chips-Geschäft in Salford, einem Vorort von Manchester, aufgezogen haben. Der Film setzt ein, als der älteste Sohn Nazir die vom Vater arrangierte pakistanische Hochzeitszeremonie kurz vor Eheschliessung verlässt und damit zu seiner Homosexualität steht. Dieser Eclat führt in den Kern der Thematik: Die Auseinandersetzung des Individuums im Schnittpunkt verschiedener kultureller Positionen.

Für den muslimischen Vater sind seine Kinder Pakistani und seine Erziehung orientiert sich an Wertvorstellungen seiner Kultur. Mutter Ella und mit ihr die unmittelbare Umgebung in diesem Quartier repräsentieren die gegenwärtige westliche Kultur, wie sie das Alltagsleben dieser Menschen prägt. Die Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener im britischen Alltag der 70er-Jahre präsentiert sich für den an seiner Religion festhaltenden Vater in vielen Bereichen als provokative Konfrontation, die unterschiedliche Wertvorstellungen und Normen gerade im Hinblick auf das Ausfüllen der Geschlechter- und Berufsrolle zum Knotenpunkt werden lässt, an dem die verschiedenen Vorstellungen der Eltern aufeinander treffen. So besuchen die Kinder die Koranschule nur widerwillig und schleichen verstohlen mit Altersgenossen in die Disco, Konflikte entfachen sich auch um modische Haarschnitte und Kleidung, Alkohol und Schweinefleisch werden heimlich konsumiert, auch von Begegnungen mit dem andern Geschlecht darf der Vater nichts wissen. In der Konstellation von Ella und George manifestieren sich auch Konsequenzen der historischen Vergangenheit Grossbritanniens als Kolonialmacht des indischen Subkontinents.

Raum dazwischen

In *East is East* lassen sich sowohl auf inhaltlicher als auch auf formaler Ebene Strategien feststellen, mittels derer es gelingt, einen solchen neuen, «dritten Raum»[2] zu entwickeln. Am Schicksal des ältesten Sohnes Nazir kann exemplarisch veranschaulicht werden, in welchem Masse Zuordnungen wie z.B. ethnische Herkunft oder sexuelle Ausrichtung folgenschwere Kategorien mit hoher Definitionsmacht im Werte- und Normensystem des sozialen und auch politischen Zusammenlebens sind. Als doppelt Ausgeschlossener findet er seinen neuen Platz in der Welt der Mode, in der seine kreativen Leistungen als Hutmacher jenseits von ethnischer, kultureller oder geschlechtlicher Zugehörigkeit Anerkennung finden. Die eindrückliche Tanzdarbietung von Schwester Meenah im Hinterhof veranschaulicht, wie Elemente aus verschiedenen Kulturen neu kombiniert werden können, hier britischer Pop und indischer Tanz. Gleichzeitig macht dieses Beispiel deutlich, dass gerade im Bereich der Popmusik die kreative Verbindung verschiedener kultureller Einflüsse äusserst fruchtbar ist und zu erfolgreichen Produkten führt. Regisseur Damien O'Donnell orientiert sich in der Filmsprache an formalen Elementen des populären Genres der TV-Soap.[3] Schon mit der ersten Einstellung auf die Reihenhaussiedlung aus der Vogelperspektive wird damit der Mikrokosmos fokussiert, dessen Einwohner in den nächsten 90 Minuten im Zentrum stehen. Dann bewegt sich die Kamera ins Geschehen selbst, auf Augenhöhe werden häufig Gesichter, auf denen sich Emotionen direkt ablesen lassen, gezeigt. In oft schnellen Schnitten wird von Schauplatz zu Schauplatz, von Person zu Person gewechselt. Die Handlung selbst konzentriert sich nicht auf ein spezielles Ereignis, sondern zeigt – wie in der Daily-Soap – die alltäglichen grösseren und kleineren Sorgen und Nöte der einzelnen Familienmitglieder. *East is Eas*t wird als Komödie bezeichnet, doch sollte eher von einer Tragikomödie gesprochen werden. Mit dem «Sprung» auf die Leinwand wird ein TV-Genre, das von den präsentierten Konflikten her ein bestimmtes Segment von Zuschauerinnen und Zuschauern anspricht, zu einem Format, das als Spielfilm in neue Zuschauersegmente vordringt und damit die präsentierte Thematik in neue «kulturelle Diskurse» einklinkt.[4]

Respekt als Voraussetzung

Medien kommt bei der Konstruktion und Verbreitung von Menschenbildern eine zentrale Rolle zu. Über Strategien wie Diskriminierung oder Stereotypisierung lassen sich im Hinblick auf Repräsentationen von Rasse und Geschlecht geltende gesellschaftliche Normen und Rollenbilder einer jeweiligen Epoche und mit ihren vorherrschenden Machtverhältnissen analysieren (vgl. Hall). Damit beim Aufeinandertreffen von verschiedenen Kulturen, beim Zusammentreffen mit «Anderen» ein Raum entsteht, der neue Formen zulässt, muss eine Basis des gegenseitigen Respekts vorhanden sein.

Die Suche nach zwei weiteren möglichen Bräuten für seine Söhne enthüllt, in welchem Masse Vater

George sich seiner Mischlingskinder eigentlich schämt und dass er sie als weniger wertvolle Menschen erachtet. Diese Verachtung drückt sich auch in seinem tyrannischen Verhalten gegenüber Ehefrau und Kindern aus und äussert sich in Demütigungen und Erniedrigungen. Die Haltung von Mutter Ella ist entgegengesetzt und zeigt Achtung vor dem Individuum, vor dem Einzelnen mit seinen Fähigkeiten und Wünschen jenseits ethnischer, geschlechtlicher oder auch kultureller Zugehörigkeit. Sie lebt diese Gesinnung, wenn sie den verstossenen Sohn anruft oder dem versteckten Künstler-Sohn Geld für seine Skulptur zusteckt, die Kinder Schweinefleisch essen oder sie an einer christlichen Prozession teilnehmen lässt. Für Mutter Ella ist Respekt eine Haltung, die alle angeht: Seitens der Kinder gegenüber dem pakistanischen Ehemann und Vater, und seitens des Vaters gegenüber seiner britischen Ehefrau und seinen pakistanisch-englischen Kindern. Als der Vater in verzweifelter Auflehnung seine Position gegenüber der Mutter nur noch tätlich verteidigen kann, verweigern ihm auch die beiden anfangs noch anpassungswilligen Söhne ihre Unterstützung. Diese Auseinandersetzungen mit dem Vater führen vor Augen, dass ein Raum dazwischen nur dort entstehen kann, wo ein Dialog stattfindet, wo Differenzen nicht mehr – mit welchen Mitteln oder Massnahmen auch immer – ausgeschaltet werden, sondern eingebracht werden können und gleichwertig nebeneinander bestehen dürfen. Diese Forderung erfüllt der Film, indem die gezeigten Personen – trotz ihrer Schwächen – nie der Lächerlichkeit preisgegeben werden und in ihrer menschlichen Würde – auch nach entwürdigenden Momenten – letztlich bestätigt werden.

Die Stimmen mehren sich

Seit den 80er-Jahren schaffen in der britischen Literatur – und damit auch im Film – Autoren und Autorinnen solche «hybriden» Räume: Der Schriftsteller Hanif Kureishi (er ist pakistanischer Abstammung) zeigt das Leben pakistanischer Migranten im leistungsorientierten London und hat diese Thematik auch als Drehbuchautor in zwei Filmen mit dem Regisseur Stephen Frears äusserst erfolgreich umgesetzt: *My Beautiful Launderette* (GB 1985) und *Sammy and Rosie Get Laid* (GB 1987). Die junge Gurinder Chadha hat 1993 mit ihrem Film *Bhaji on the Beach* (GB) die Probleme von indischen Frauen im britischen Alltag am Beispiel eines Ausflugs ans Meer eindrücklich dargestellt. All diesen Filmen ist gemeinsam, dass sie sich verschiedener filmischer Gattungen bedienen und neben kriminalistischen auch tragische und komödiantische Elemente einsetzen. 1998 überrascht der pakistanische Regisseur Shekhar Kapur die gesamte Filmwelt mit seinem in Grossbritannien produzierten Film *Elizabeth*, einer eindrücklichen Schilderung eines zentralen Lebensabschnittes der jungen Königin Elizabeth I. jenseits vom Genre des konventionellen Kostüm- oder Historienfilms.[5] Auch ein Produkt wie die seit 1998 von der BBC ausgestrahlte anglo-pakistanischen TV-Comedy-Show *Goodness Gracious Me* schafft ein solches Dazwischen: Mit Witz, Ironie, Satire wird im Stil gängiger TV-Formate die britische Kolonialmacht, das Leben der Migranten in England aus Sicht der Kolonialisierten äusserst humorvoll über die den je anderen zugeschriebenen Stereotypen auf die Schippe genommen

1 *East is East.* GB 1999. Regie: Damien O'Donnell.

2 Der Literatur- und Kulturwissenschafter Homi K. Bhabha hat die Konzepte des «Dritten Raumes» und der «Hybridität» im Hinblick auf postkoloniale und multikulturelle Phänomene entwickelt.

3 «Ein zunächst im Radio, dann im Fernsehen populäres Genre, das in täglichen oder wöchentlichen Sendungen in unbegrenzter Serie alltägliche Probleme einer festen Personengruppe behandelt. In den USA zunächst meist im Nachmittagsprogramm mit der Zielgruppe Hausfrauen und von Seifenkonzernen gesponsert – daher der Name» (Monaco S. 150).

4 Vgl. dazu: Lothar Mikos: «Die Bedeutung eines medialen Textes ergibt sich erst in seiner Nutzung durch die Zuschauer oder allgemeiner das Publikum. Erst darüber klinkt sich ein Film oder eine Fernsehsendung gewissermassen in den kulturellen Diskurs ein und erlangt gesellschaftliche Bedeutung. Dabei ist natürlich zwischen der subjektiven Bedeutung, der sozialen Bedeutung für spezifische Zuschauergruppen und der gesellschaftlichen Bedeutung zu unterscheiden»..

5 In populären indischen Musikfilmen – einem äusserst erfolgreichen Zweig der gigantischen indischen Filmindustrie «Bollywoods» – sind Bergpanorama und Blumenwiesen ein sehr beliebtes Sujet für Liebesszenen. In der Schweiz ist vor allem das Berner Oberland zu einer beliebten Location für indische Filmproduzenten geworden, und die Schweiz wird ein immer begehrteres Reiseziel von indischen Touristen, die diese Landschaften einmal im Original kennen lernen wollen.

Literatur

Bhaba, Homi K.: *Die Verortung der Kultur.* Tübingen: Stauffenburg 2001.

Hipfl, Brigitte: Medienpädagogik der Anderen. Ein Plädoyer für Cyborgs. In: *medien praktisch* 3 (1999): 23-28.

Mikos, Lothar: Die Geschichte im Kopf des Zuschauers: Struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse. Teil 2. In: *medien praktisch* 4 (1996): 57-62.

Monaco, James: *Film und neue Medien: Lexikon der Fachbegriffe.* Reinbek: Rowohlt 2000.

Representation: *Cultural Representations and Signifying Practices*. Ed. Stuart Hall.London: Sage 1997.

Katharina Ernst, Pestalozzianum, Forschung und Entwicklung, Medienbildung, Stampfenbachstr. 121, 8035 Zürich. katharina.ernst@pestalozzianum.ch

Nachrichten
Nouvelles

Anders lesen lernen

Seit einem Jahr werden an der Volkshochschule Zürich unter dem Titel «Richtig lesen» Lesekurse angeboten. Das Interesse ist gross. Liz Sutter hat mit dem Kursleiter Dr. Mathias Eidenbenz gesprochen.

Die Leute, die das Vorlesungsverzeichnis einer Schule studieren und sich für einen Kurs anmelden, können lesen. Was können diese Leute nicht?
Für einen Roman oder einen Krimi braucht man keinen Lesekurs. Einen Lesekurs braucht man für Fachliteratur, für Lehrbücher, für das, was die meisten von uns schlecht können: Grosse Mengen an Text verarbeiten d.h. die Informationen daraus ziehen, die sie für ihren Beruf oder ihr privates Interesse benötigen.

Und Sie haben da so eine Art Zaubermittel?
Es gibt einige Leute, die «Super»-Methoden verkaufen. Da geht es mit «High-Speed» und einem «Super-Brain» durch den ganzen Wissenskosmos. Die halte ich für Scharlatane. Es gibt ein paar recht einfache Dinge, die man sich bei Texten, die man nicht nur zum Vergnügen liest, überlegen sollte.

Es gehr also vor allem um Textbewältigung. Kommen denn lauter Leute in Ihre Kurse, die Texte zu bewältigen haben oder auch solche, die Romane lesen möchten?
Es kommen schon auch Gerne- und Vielleserinnen, solche, die sich beispielsweise gerade das Gesamtwerk von Robet Walser gekauft haben und es in einer absehbaren Zeitspanne erarbeiten möchten. Aber die meisten sind Mussleser, bei denen sich die Texte stapeln, Leute, die sich belastet fühlen durch grosse Informationsmengen.

Was für Berufe sind ihnen da begegnet?
Ich habe Informatiker, Leute aus Banken, Buchhändlerinnen, Direktionssekretärinnen, Studentinnen und Studenten. Es ist eine bunte Mischung, sowohl von der Ausbildung als auch von den Interessen her. Die Altersspanne reicht von 20 bis über 70.

Hat sie das erstaunt?
Ich habe mehr Menschen erwartet, die sich in der Ausbildung befinden. Aber auch Leute, die gerne und viel lesen, haben Mühe mit Texten ausserhalb des Bereiches, in dem sie ausgebildet oder tätig sind. Denn sie wollen alles gleich verstehen.

Aber besteht die Bewältigung eines Textes nicht darin, denn Sinn zu verstehen? Einfach grosse Mengen zu lesen ohne zu verstehen, das können ja wohl alle.
Ja, aber das ist genau der Punkt. Die meisten Menschen verwechseln Lesen und Lernen. Das ist nicht dasselbe. Wenn ich etwas lernen möchte, dann muss ich mich intensiv und langsam mit Texten auseinandersetzen. Ich muss vor allem auch sehr viel selber schreiben. Bei einem solchen Lesekurs geht es aber nicht um Lernen, sondern um das Kennenlernen.

Kennenlernen als Vorstufe zum Lernen?
Vor- oder Nachstufe. Normalerweise werfen wir Lesen und Lernen in einen Topf. Das hat dann zur Folge, dass man Satz für Satz liest und wenn man etwas nicht versteht, nochmal zurück geht und nach wenigen Seiten erschöpft aufgibt, weil man zu viele Lücken hat. So schafft man es nie bis zu den Passagen, die einen wirklich interessieren. Wenn man einen Text kennen lernen möchte, dann interessieren einen ja der grosse Zusammenhang, die wichtigen Behauptungen, die darin aufgestellt werden, die wichtigen Namen und Begriffe. Diese tauchen immer wieder auf und die wichtigen Zusammenhänge werden einem klar, wenn man das Ganze gelesen hat, und nicht wenn man auf den ersten 10 Seiten jeden halben Satz verstanden hat.

Mut zur Lücke

Wie kann ein Kurs das Leseverhalten verändern?
Ich propagiere «Mut zur Lücke». Ich wähle oft den Vergleich mit dem Kino. Da läuft der Film einfach ab. Ich kann nicht eingreifen oder zurückspulen, um einen Namen zu überprüfen oder nochmal zu sehen, was jetzt dort genau passiert ist. Dennoch bekomme ich mit, worum es geht und kann auch danach etwas darüber erzählen. Wir haben meistens mehr behalten und verstanden als wir glauben. Der einzige Feh-

ler ist, dass wir die winzige Anstrengung unterlassen, das Gesehene und Gelesene zu aktualisieren.

Und das üben Sie?

Ich lege vor allem grossen Wert darauf, dass man nach der Lektüre Zeit dafür aufwendet, um sich klar zu machen, was man jetzt eigentlich gelesen hat. Vielleicht gleich viel Zeit wie man für das Lesen aufgewendet hat.

Aber ist Zeit nicht genau das, was die Leute nicht haben?

Ohne Zeitaufwand geht gar nichts. Wichtig ist die Aufteilung: Weniger Zeit fürs Lesen, mehr für die Auswertung des Gelesenen. Indem man z.B. versucht, das Gelesene aufzuschreiben und festzuhalten.

Wie müssen wir uns den Ablauf einer Stunde vorstellen?

Eine Lektion dauert knapp zwei Stunden. Wir haben verschiedene Themen: ‹Durchkommen›, Fragen stellen, Texte in 5 Sätzen zusammenfassen, vor allem auch Methoden, den Text darzustellen, aber auch Ergonomie und den Umgang mit Ablenkungen. Immer geht es dabei um Konzentration und Zeitbegrenzung. Ein technischer Text muss z.B. in 8 Min. gelesen werden. Dann wird er zugedeckt und in Zweier- oder Dreiergruppen müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fragen beantworten, die wir hinterher gemeinsam besprechen. Am wichtigsten sind Methoden, um den Leseertrag zu sichern ... Die meisten können sich nicht vorstellen, wie man den Sinnzusammenhang eines ganzen Buches auf einer Seite darstellen kann. Aber das geht! Film- und Buchrezensenten machen das ja auch.

Nun haben Sie zu Beginn gesagt, dass sie vor allem grosse Textmengen bewältigen wollen. Welche Art Texte wählen sie denn für diese Übungen aus?

Da gibt es Geschichten von Mark Twain, Louis Sébastien Mercier, Urs Widmer, Texte aus der NZZ, aus dem «Spektrum der Wissenschaft» ...

Und die grossen Brocken: Was lesen sie da?

Wir haben schon Elias Canetti *Masse und Macht* gelesen. Das sind gegen 600 Seiten. Und Charles Darwins *Entstehung der Arten*. Beide haben sich allerdings für einen relativ kurzen Kurs mit nur 6 Lektionen als zu umfangreich erwiesen, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer doch beruflich zu absorbiert sind für solche Mengen von Hausaufgaben. Ich werde mir da etwas anderes überlegen müssen.

Lesen ist ganz gewöhnliche Arbeit

Kommen auch Leute mit übertriebenen Vorstellungen und Erwartungen in ihre Kurse?

Es gibt immer wieder welche, die auf «die Methode» hoffen. Die muss ich enttäuschen. Lesen ist ganz gewöhnliche Arbeit, und sie braucht Zeit.

Haben die Teilnehmer echte Erfolgserlebnisse?

Die meisten Rückmeldungen sind positiv. Viele konnten Hemmungen verlieren, mit widerspenstigen Texten umzugehen, und viele sind froh darüber, dass sie einfache Methoden kennen gelernt haben, um ihren Leseertrag zu verbessern.

Benutzen Sie neben den Texten auch noch andere Unterrichtsmaterialien?

Es gibt wenige Bücher zu diesem Thema, die nicht lügen. Dazu gehört das Buch von Walter und Rotraut Michelmann *Effizient und schneller lesen*, auch wenn ich damit nicht rundweg glücklich bin. Sonst nur Papier und Schreibgerät und höchstens noch Overheadfolien.

Wie gross sind die Klassen?

14 Personen sind eine sinnvolle Maximalgrösse für so einen Kurs.

Eine letzte Frage: Was befähigt Sie als Historiker und Informatiker, solche Kurse durchzuführen?

Wenn man sich mit Geschichte befasst, dann hat man immer sehr viel mehr zu lesen, als man zeitlich bewältigen kann und ist bald einmal gezwungen, Methoden zu entwickeln, um mit grossen Textmengen sinnvoll umzugehen. Und wer mit Informatik zu tun hat, weiss, wie dick die Handbücher sind, und dass man sehr schnell lernen muss, sich darin zurecht zu finden.

Vielen Dank für dieses Gespräch.

Liz Sutter, Gerechtigkeitsgasse 4, 8002 Zürich

Barbara Sträuli und Silvia Hüsler

Mîr Zoro. Ein kurdisches Tiermärchen.

Mîr Zoro ist die Geschichte eines ängstlichen Katers, der eines Tages vom Fuchs böse geprellt wird. Er sinnt auf Rache, geht hin, schneidet aus dem Pelzmantel seines Herrn ein Stück heraus und wirft es sich über. So verkleidet sucht er den Fuchs auf. «Ich heisse Mîr Zoro, der gewaltige Prinz», sagt das unbekannte Tier. Dann fordert es den Fuchs zum Kampf heraus, den dieser aus lauter Angst sofort verliert. Nun muss er Mîr Zoro sieben Jahre dienen.

Der Fuchs erzählt den andern Tieren des Waldes, dem Wolf, dem Bären und der Hyäne, von seinem neuen starken Meister. Beunruhigt über den im Wald aufgetauchten seltsamen Rivalen beschliessen die Tiere, Mîr Zoro einzuladen, um ihn beobachten zu können. Damit bringen sie sich selber in eine schwierige Lage...

Das Märchen von Mîr Zoro ist im türkischen und im iranischen Teil Kurdistans verbreitet. In abgewandelter Form ist es in Albanien und auch in Russland bekannt, was darauf hinweist, dass es im islamischen Raum weit gewandert ist. Tierfabeln sind ein wichtiges Genre der kurdischen Volksliteratur. Sie reflektieren oft Fragen sozialer und politischer Macht und Unterdrückung. Dadurch dass diese Fragen Tieren in den Mund gelegt werden, unbequeme Wahrheiten also satirisch verfremdet werden, können sie auch in Situationen der Unterdrückung ausgesprochen werden.

Mîr Zoro in der Schule

Wir haben den deutschen und den kurdischen Text sehr kurz und einfach gestaltet, damit er auch mit Kindern, die noch nicht so gut deutsch können, gelesen werden kann.

Die einfache Sprache und die köstliche Geschichte soll Kindern von der 2. bis 4. Klasse das Lesen vor allem in der deutschen, vielleicht auch in der kurdischen Sprache schmackhaft machen.

Im Kindergarten und in der 1. Primarklasse eignet sich das Büchlein zum Vorlesen oder Erzählen. Wir hoffen, dass es den Weg in kurdische Familien findet.

Warum ein zweisprachiges Buch mit kurdischem und deutschem Text

Zweisprachige Bücher regen die Kinder an, über andere Sprachen nachzudenken.

In der deutschen Schweiz besuchen mehrere Tausend Kinder kurdischer Muttersprache die Schule. Für sie und ihre Eltern kann es wichtig sein die Akzeptanz ihrer Muttersprache zu erfahren. Gegenwärtig sind die zwei einzigen ins Deutsche übersetzten kurdischen Märchenbücher vergriffen. Zudem gibt es bei uns auch sonst kaum kurdische Kinderbücher, weder in deutscher noch in kurdischer Sprache und praktisch keine zweisprachigen, kurdisch/deutschen Bücher.

Zweisprachige Bücher eignen sich für die Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern. Kurdische Mütter und Väter können die Geschichte dem eigenen Kind daheim vorlesen, oder dafür in die Schule kommen. Und sie wissen für einmal ganz genau, über was in der Schule gesprochen wird. Vielleicht werden sie durch die Geschichte dazu angeregt, ihren Kindern noch andere Märchen aus ihrer Kultur zu erzählen. Das Buch kann sich auch für eine Zusammenarbeit mit dem kurdischen HSK-Lehrer eignen.

Warum dieses Tiermärchen:

Uns hat dieses Märchen von Mîr Zoro besonders angesprochen, weil es voller Witz und Handlung ist. Es baut nicht auf den üblichen Stereotypen auf und birgt viele Überraschungen. Ängstliche werden in diesem Märchen stark, Schlaue getäuscht. Uns gefällt auch die Morallehre vom mangelnden Zusammenhalten der starken Tiere, die sich dadurch vom Schwachen übers Ohr hauen lassen. Zudem eignet sich die Geschichte dank dem Imponiergehabe und der übertriebenen Unterwürfigkeit der darin auftretenden Tiere sehr gut für Theaterspiele.

Begleittext für die Lehrerinnen und Lehrer

Da allgemein relativ wenig über die kurdische Sprache bekannt ist, haben wir dem Buch einen Begleitbrief für die Lehrerinnen und Lehrer beigelegt, mit Informationen zur kurdischen Sprache und Anregungen für die Arbeit mit dem Buch.

Mîr Zoro. Ein kurdisches Tiermärchen. Zweisprachige Ausgabe, Kurdisch und Deutsch. Zürich: Pestalozzianum 2001. Auf einer dem Buch beigelegten CD wird die Geschichte in kurdischer und in deutscher Sprache erzählt.

Sivia Hüsler, Neumarkt 3, 8001 Zürich

Barbara Sträuli, Wolfbachstr. 29, 8032 Zürich

Helene Schär

Lesen lernen rund um die Welt

Wanderausstellung mit mehr als 170 Leselernbüchern, Alphabeten und Schriftbeispielen aus aller Welt

Wenn wir von einem ABC-Schützen sprechen, wissen wir ganz genau, was das bedeutet. Wir wissen auch, dass der hölzerne Bengel Pinocchio zur Schule soll und Lesenlernen angesagt ist, wenn Schreinermeister Geppetto ihm eine ABC-Fibel schenkt.

In China und in vielen anderen Ländern der Welt können Kinder mit einem ABC-Schützen und mit einem ABC überhaupt nichts oder nicht viel anfangen. Zwar lernen heute die chinesischen Kinder der Volksrepublik in den ersten zwei Schuljahren unsere Buchstaben, um das Chinesische phonetisch lesen und schreiben zu können und später mit Europa keine Probleme zu haben. Wenn sie dann aber zu ihren Zeichen übergehen, vergessen die meisten das ABC ziemlich schnell. Immerhin erfahren sie, dass ihre Zeichen nicht die einzige Form einer Verschriftlichung sind. Viele Kinder wissen das bei uns nicht. Die Ausstellung «Lesen lernen rund um die Welt» will zeigen, wie Kinder, und auch Erwachsene anderswo in welcher Sprache und Schrift lesen lernen und wie gross die Vielfalt der Möglichkeiten ist.

In 170 Büchern werden 99 Sprachen vorgestellt und verschiedene Alphabettafeln gezeigt. Die Fibeln zum Lesen- und Schreibenlernen enthalten oft auch Hintergrundinformationen. Ihre Illustrationen, die die Lust aufs Lesen wecken und spielerisch an die Buchstaben und Zeichen heranführen sollen, geben einen interessanten Einblick in den Alltag des jeweiligen Sprachraums. Sie zeigen, wie die Leute leben, welchen Beschäftigungen sie nachgehen, welches ihre wichtigsten Lebensbereiche sind usw. Zur Ausstellung gehören viele begleitende Fotos, die Kinder und Erwachsene von Nepal bis Chile, von Kapstadt bis Alaska beim Lesen und Schreiben zeigen. Nicht wenige ausgestellte Bücher richten sich an Erwachsene. Sie sind Teil von Alphabetisierungsprojekten.

Für jeden Kontinent werden auf einer geografischen Karte die verschiedenen Sprachräume aufgezeigt und jene speziell bezeichnet, von denen Bücher und Alphabete ausgestellt sind. «Lesen lernen rund um die Welt» erhebt nicht den Anspruch, vollständig und systematisch zu sein. Gleichwohl gibt die Ausstellung einen Augenschein von der grossen Vielfältigkeit schriftlicher Ausdrucksmöglichkeit. Dabei werden wir einmal mehr mit der Kolonialgeschichte konfrontiert: Wo die Europäer Fuss fassten, findet sich das ABC. Da in vielen Gegenden der Welt die Verschriftlichung erst mit der Konfrontation mit Europa einsetzte, wurde automatisch das lateinische ABC eingeführt. Eine geschichtsträchtige Vergangenheit lässt sich auch aus den Schriften Japans und Chinas ableiten. So kann anhand dieser Ausstellung vieles untersucht und entdeckt werden.

«Lesen lernen rund um die Welt» wurde von Globlivres, der interkulturellen Kinder- und Jugendbibliothek in Renens bei Lausanne zusammengestellt. Mit grossem Aufwand und einer bewundernswürdigen Hartnäckigkeit haben einige Frauen sich bemüht, in der ganzen Welt Erstlesebücher, Fibeln und Alphabete aufzuspüren, um zunächst ihren eigenen Lesern und Leserinnen einen Augenschein in die Sprachen- und Schriftenvielfalt der Welt zu geben.

Der Verein «Bücher ohne Grenzen Schweiz», dem Globlivres angehört, möchte nun die Gelegenheit nicht verpassen, diese Ausstellung auch an den Orten der anderen interkulturellen Bibliotheken der Schweiz zugänglich zu machen, so zum Beispiel während drei Monaten (September/Oktober/November) in den beiden Kantonen Basel-Stadt und Baselland. Im nächsten Jahr wird sie an den Solothurner Literaturtagen mit einem entsprechenden Begleitprogramm zu sehen sein.

Von Ailin bis Zenzela – Fremde Namen aus Fremden Welten?

Welchen Weg Ailin, das Mädchen aus China, für sich wählt oder was die Zenzela, das Erdbeben in Algerien in Farids Leben anrichtet – solche und viele andere Geschichten findet man in der neusten Ausgabe des Verzeichnisses FREMDE WELTEN.

Immer mehr Bücher und andere Medien für Kinder und Jugendliche handeln in Afrika, Asien, Lateinamerika, bei ethnischen Minderheiten oder berichten von Menschen aus fremden Kulturen bei uns. Manche sind ausgezeichnet, viele aber werden der Wirklichkeit nicht gerecht. Sie zeichnen ein verzerrtes, vereinfachtes oder klischiertes Bild dieser Menschen und stellen sie im Vergleich zu uns als unterlegen dar. Ethnozentrismus, Rassismus, Überheblichkeit, oft subtil verpackt und schwer erkennbar, sind in unseren Kinder- und Jugendmedien nicht selten. Wie soll man aber erkennen, welche gut sind?

Das Verzeichnis FREMDE WELTEN empfiehlt über 250 Kinder- und Jugendmedien, die ein vorurteilsfreies und differenziertes Bild von Menschen aus fremden Kulturen vermitteln. Zu jedem Eintrag finden sich neben einer Inhaltsangabe Hinweise und

Empfehlungen zu Lesealter, Zielpublikum, den behandelten Themenschwerpunkten und der möglichen Anwendung im Unterricht. FREMDE WELTEN ist ein praktischer Ratgeber für alle Interessierten, vor allem für Eltern und im Bildungsbereich tätige Personen, die sich im Meer von Neuangeboten an Kinder- und Jugendmedien besser orientieren möchten.

FREMDE WELTEN wird vom Kinderbuchfonds Baobab in Basel herausgegeben, einer Arbeitsstelle der beiden entwicklungpolitischen Organisationen Erklärung von Bern und terre des hommes schweiz.

FREMDE WELTEN Kinder- und Jugendbücher zu den Themen: Afrika, Asien, Lateinamerika, aussereuropäische ethnische Minderheiten und Rassismus

14., völlig neu überarbeitete Ausgabe 2001. Fr. 10.– + Porto.

Kontaktadresse: Kinderbuchfonds Baobab, Postfach, 4018 Basel, Tel. 061 / 333 27 27 / Fax 061 / 333 27 26, e-mail: baobab@access.ch

www.lesebazillus.ch – www.evb.ch – www.terredeshommes.ch

IBBY-ASAHI-Preis 2001

Die IBBY-Sektion Schweiz, der Schweiz. Bund für Jugendliteratur schlägt in diesem Jahr für den IBBY-ASAHI-Preis zwei Projekte in einem vor: Der «Club de lecture et du livre pour jeunes ruraux» und die «Caravane Civique». Beide Projekte sind Ideen von Jamila Hassoune in Marrakesch und beide hängen zusammen.

Als Tochter eines Buchhändlers mit einer der sehr wenigen Buchhandlungen in Marrakesch übernahm Jamila Hassoune nach dem Tod ihres Vaters das Geschäft und führte es kompetent und mit viel Engagement weiter.

Die energische und sehr fantasievolle Jamila Hassoune ist im ländlichen Figuig in Marokko geboren, wo Bücher nach ihren eigenen Worten seltener waren als das Wasser, und das will etwas heissen in einem Land, das zu grossen Teilen aus Wüste besteht.

Als Buchhändlerin war es daher von Anfang an ihr grösstes Anliegen, vor allem junge Menschen mit Lesestoff zu versorgen, sie mit möglichst viel Angebot zum Lesen zu verführen, denn die Jungen sind auch die LeserInnen von morgen.

Als erstes gründete sie den «Club de lecture et du livre pour jeunes ruraux» (Lese- und Buchclub für junge Menscen auf dem Land). Sie organisierte für die Clubmitglieder Buchausstellungen, Buchmessen, Lesetourneen von Autoren, Lesewochen in den Schulen und verschiedene Workshops. Sie ging mit einem ausrangierten Laster, der als fahrende Bibliothek ausgerüstet wurde, in die entlegensten Gebiete, wo die Menschen die Bücher begeistert empfingen.

Jamila Hassoune kämpft mit diesen Aktionen einerseits gegen das Analphabetentum, das in abgelegenen Regionen Marokkos besonders verbreitet ist. Aber es geht ihr auch darum, in den jungen Menschen ein Bewusstsein und eine Verantwortung für die eigene Kultur zu fördern. «Es ist mir damals schon bewusst gewesen», sagte sie in einem Interview, «dass die Jungen auf dem Land die zukünftigen Leser- und Leserinnen von Büchern in Marokko sein werden. Sie dürsten nach Büchern und nach Wissen. So war mir das wichtigste, ihnen Bücher über das Erbe ihrer Kultur, über die Geschichte ihres Landes anzubieten, aber auch einfach Geschichten, die tausendmal schon erzählt und wiedererzählt wurden.»

In den späten 90er-Jahren machte Jamila Hassoune eine Umfrage unter den vielen Jugendlichen, die sie inzwischen erreicht hatte, um herauszufinden, welches ihre besonderen Wünsche und Erwartungen waren. Die Resultate machten es klar. Sie wünschten am liebsten Gespräche und Diskussionen mit Intellektuellen, mit Künstlern (auch mit marokkanischen Kunsthandwerkern), mit AutorInnen, Wissenschaftlerinnen wie Ärzten, Juristen, Forschern.

Diese Rückmeldungen brachten die initiative Buchhändlerin auf die Idee der «Caravane civique». Zweimal im Jahr organisiert sie nun zu einem im voraus bestimmten Thema Leute aus den verschiedensten Wissensgebieten aus Marokko und dem Ausland. Sie halten Workshops, Vorträge, beteiligen sich an Diskussionen sowohl mit jungen Menschen als auch mit Erwaschsenen. Nur wer auch wirklich bereit ist, sich aktiv an den Veranstaltungen zu beteiligen, kann mitmachen. Das Projekt funktioniert! Eine der regelmässigen Gäste ist übrigens die Schriftstellerin Fatema Mernissi.

Die «Caravane Civique» wurde nun zum 4. Mal durchgeführt. Für den November 2001 ist die nächste geplant. Sie weitet sich immer mehr ins ländliche Marokko aus. Inzwischen ist es notwendig geworden, Kontakte mit internationalen TeilnehmerInnen zu knüpfen, um das Projekt bekannter zu machen, womit auch die Hoffnung auf finanzielle Unterstützung verbunden ist. Denn bis jetzt basierte alles auf mehr oder weniger privatem Sponsoring und ehrenamtlichem Mitmachen.

Ein begeisterter Teilnehmer war der Schweizer Botschafter in Marrakesch, Daniel von Muralt. Er machte bei der letzten «Caravane Civique» als Privatperson zusammen mit seiner Tochter mit und schrieb ein wunderschönes Gutachten, das dem Projekt helfen sollte, bei der Jurierung für den IBBY-

ASAHI-Preis mehr als nur Beachtung zu erhalten. «Ich wünsche es mir sehr», sagt von Muralt in seinem Schreiben, «dass das intellektuelle Potential vor allem der jungen Menschen im Gebiet des Atlasgebirges weiterhin gefördert und belebt werden kann. Ein solcher Preis kann dazu beitragen.»

Helene Schär, Kinderbuchfonds Baobab, Laufenstr. 16, 4053 Basel. e-mail baobab@access.ch, www.interbiblio.ch

«Struwelpippi kommt zur Springprozession»

Ausschreibung einer Kinderbuchautorenresidenz in Luxemburg, 25. April – 25. Mai 2002 in Zusammenarbeit mit dem Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Die Kinderbuchautorenresidenz «Struwwelpippi kommt zur Springprozession» wird 2002 zum ersten Mal vom Centre National de Littérature und von der Stadt Echternach in Zusammenarbeit mit dem Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Luxembourg ausgeschrieben.

Gesucht wird ein deutschsprachiger Kinderbuchautor / eine deutschsprachige Kinderbuchautorin, der/die bereit ist, für die Dauer von einem Monat (25.04 – 25.05.2002) in Echternach zu leben und zu arbeiten und dabei ein sprachliches Umfeld, das durch ein Neben- und Miteinander von Lëtzebuergesch, Deutsch und Französisch gekennzeichnet ist, zu erkunden. Der Aufenthalt fällt zusammen mit der alljährlichen Springprozession zu Ehren des hl. Willibrord, einem mittelalterlichen Brauch, der bis zum heutigen Tag nichts an Einmaligkeit und Attraktivität verloren hat. Auch das Festival International de Musique Echternach findet zu diesem Zeitpunkt statt.

Der/die KinderbuchautorIn wohnt in einem spätgotischen Patrizierhaus im Zentrum der Stadt. Er/sie erhält ein einmaliges Stipendium von 5 000 Euro, eine Pauschale für Reise -und Aufenthaltskosten, und er /sie kann auf organisatorische Betreuung vor Ort zurückgreifen.

Für die Dauer der Residenz besteht Präsenzpflicht sowie Teilnahme am kulturellen Leben. Der/die KinderbuchautorIn soll dabei u.a. eine öffentliche Veranstaltung in Echternach, sowie 3-4 Lesungen an Luxemburger Schulen bestreiten, mit den Lehrern oder Lehramtskandidaten über Kinder- und Jugendliteratur diskutieren, Kontakt aufnehmen zu SchriftstellerkollegenInnen und den Medien in Luxemburg. Auch sollte der Echternach-Aufenthalt seinen Niederschlag im literarischen Schaffen des Autors finden.

Bewerben kann sich jeder deutschsprachige Kinderbuchautor / jede deutschsprachige Kinderbuchautorin, der/die bereits in Buchform publiziert hat, unabhängig von Alter oder Staatsangehörigkeit.
Bewerbungen sind bis zum 31.Dezember 2001 einzureichen (Datum des Poststempels) beim
Centre National de Littérature, 2 rue Emmanuel Servais, L-7565 Mersch
Tel: 00352 / 32.69.55.1, Fax: 00352 / 32.70.90.
www.literaturarchiv.lu

Animation

Ruth Fassbind-Eigenheer

Literarisches «Who is who» auf dem Paradeplatz – Bibliotheken und Leseförderung

Die Schweizerische Volksbibliothek, die Bibliothek der öffentlichen Bibliotheken in der Schweiz, informierte am 24. und 25. August 2001 auf dem Paradeplatz in Zürich in Form eines literarischen Figurenwettbewerbs über die Bedeutung der Bibliotheken im Bereich der Literaturvermittlung und der Leseförderung. Die gut frequentierten Schweizer Bibliotheken sind kulturelle Zentren, die Bücher, Zeitschriften und Informationen aller Art für Forschung, Beruf, Freizeit sowie Aus- und Weiterbildung anbieten. Als Orte der Wissensvermittlung, des Kulturaustauschs und der Begegnung bilden sie ein gesamtschweizerisch wirksames Netz.

Auf dem Züghusplätzli beim Paradeplatz war über Nacht ein kleiner Bus aufgetaucht: das Bibliomobile der Schweizerischen Volksbibliothek. Sämtliche Türen standen offen und luden während zwei Tagen Passanten zum Stöbern und Schmökern in den Regalen ein. Die bunten Cover der Bücher, CD-ROM und DVD sollten neugierig machen. Und es klappte bestens! Hier wurde ein Buch aufgeschlagen, dort eine DVD aus dem Regal gezogen. Selbstverständlich standen auch Abspielgeräte zur Verfügung, so dass das Bibliomobile bei Bedarf sogar zum Minikino umfunktioniert werden konnte. Bei schönstem Sommerwetter (Petrus sei im Nachhinein Dank!) luden vor dem Bus Tische und Stühle zum Verweilen ein. Damit erwies sich das Bibliomobile als eigentliche kleine Modellbibliothek, die mit allem ausgerüstet war, was heute zum Standard in den meisten öffentlichen Bibliotheken der Schweiz dazugehört.

Neben dem Bibliomobile war eine Stellwand aufgebaut, auf der sich sieben aus Büchern entstiegene Figuren dem Publikum präsentierten. Dem Text auf der ersten Tafel war zu entnehmen, dass hier ein Wettbewerb im Gange war, bei dem es darum ging, AutorInnen, Titel der Werke und Namen der Figuren herauszufinden. Die Wettbewerbsformulare konnten vor Ort ausgefüllt und abgegeben werden. Zudem war es möglich, sie an die Schweizerische Volksbibliothek zu schicken, so dass die Teilnahme am Wettbewerb ortsunabhängig stattfinden konnte. Um den Zusammenhang zwischen dem Inhalt von Büchern, den Figuren und dem Medium, dem Buch, plastisch vor Augen zu führen, waren sämtliche Figuren mit den dazugehörigen Werken im Bibliomobile zu finden oder über Nachschlagewerke, sei es in gedruckter Form oder als CD-ROM, zu recherchieren. Interessenten, die nicht vor Ort am Wettbewerb teilnehmen konnten, hatten die Möglichkeit, bei der Schweizerischen Volksbibliothek direkt ein Formular anzufordern, das alle notwendigen Informationen zur Teilnahme enthielt. Und hier kam der Symbolcharakter des Bibliomobile der SVB als moderne Modellbibliothek voll zum Tragen. Denn analog zur Minibibliothek auf dem Paradeplatz bot das dichtgewobene Bibliotheksnetz in der ganzen Schweiz dezentral Hilfestellung beim Lösen der Wettbewerbsaufgaben.

Um zu zeigen, wie spannend und lebendig Inhalte von Büchern sind, dachte sich die Schweizerische Volksbibliothek noch eine ganz besondere Attraktion aus! Alle zwei Stunden machte sich auf dem Paradeplatz nämlich plötzlich eine ungewohnte Bewegung unter den vorübereilenden Passanten bemerkbar! Seltsam gekleidete Figuren tauchten auf und bezogen vor dem Brunnen neben dem Bibliomobile Stellung. Der Glöckner von Notre-Dame läutete die Vorstellung mit einer riesigen Kuhglocke ein. Die von den Tafeln heruntergestiegenen Figuren aus Kinderliteratur, Romanen, Erzählungen und Theater der Weltliteratur berichteten dem sich immer zahlreicher versammelnden Publikum aus ihrem Leben. Nach der Vorstellungsrunde deckten sich die Schauspieler mit Wettbewerbsformularen ein, traten direkt mit dem Publikum in Kontakt und spielten, Formulare verteilend, ihre Rolle weiter. So erfragte sich beispielsweise ein gewisser Prinz den Weg nach Dänemark. Oder der aus Glausers Romanen entstiegene Wachtmeister Studer ging seiner Arbeit nach und befragte die Passanten, ob ihnen in den letzten zwanzig Minuten wohl etwas Seltsames hier auf dem Platz aufgefallen sei. Die Wasserfrau Undine trieb ihr buntes Spiel in und um den Brunnen und bespritzte neckisch ihr Publikum. Hinter den Masken versteckten sich Studierende der Theater

Hochschule Zürich, die es übernommen hatten, den Inhalt der Bücher zum Leben zu erwecken.

Denn darum geht es ja letztendlich: Die Millionen in den öffentlichen Bibliotheken der Schweiz enthaltenen Bücher sollen den Weg zu ihren Lesern finden und mittels Lektüre immer wieder zu neuen Leseerlebnissen führen. Denn was gibt es Schöneres, als sich mit einem Buch in der Hand im Kopf mühelos auf Phantasiereisen in zeitlichen und geographischen Dimensionen zu begeben!

Informationen über das Projekt: Ruth Fassbind-Eigenheer, Schweizerische Volksbibliothek, Rosenweg 2, 4500 Solothurn (Tel.: 032 623 32 31, Fax: 032 623 33 80, e-mail: bcsolothurn@svbbpt,ch.

Mario Haldemann

Schloss Spiez: Heidi trifft Harry – ein multimediales Leseförderungsprojekt

«Ein Schloss aus dem 12./13. Jahrhundert in der Schweiz. Genauer: im Berner Oberland. Und zehn Kinder, die sich da versammeln. Aber was für Kinder!

Diese Kinder kommen aus ganz unterschiedlichen Zeiten und aus verschiedenen Ländern: aus der Schweiz, Deutschland, England, Schweden, Norwegen, Dalmatien, Taka-Tuka-Land, Phantásien. Eines kommt sogar von einem fremden Planeten, dem Asteroiden B 612. Alle sind sie nämlich Büchern entsprungen, Kinder- und Jugendbüchern.

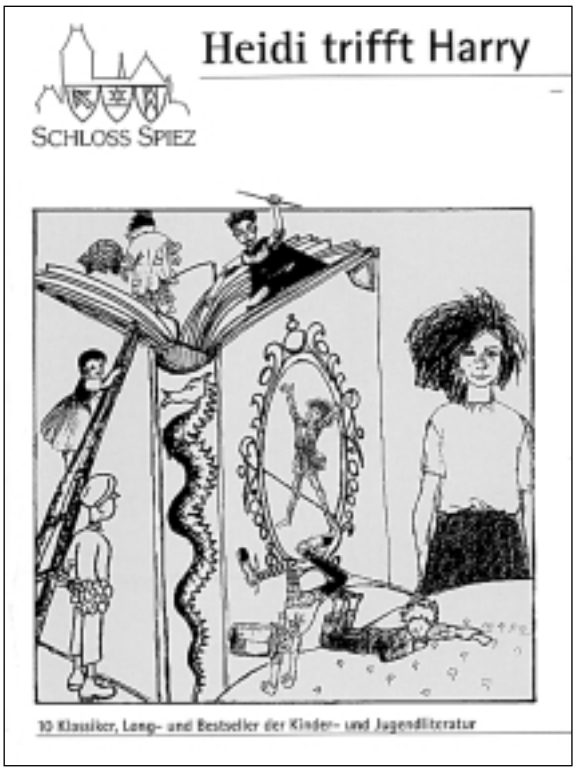
In 10 lebensgrossen Schaubildern (Dioramen) werden die bekannten Figuren lebendig:

Heidi • Emil (und die Detektive) • Harry Potter
Momo • Pippi Langstrumpf• Ronja Räubertochter
Sophie Amundsen • der kleine Prinz
Bastian Balthasar Bux • die rote Zora

Neben Informationen zu Entstehung, Bedeutung und Wirkung des jeweiligen Buches, zur Biographie der Autorin / des Autors, neben Beispielen aus Film und Hörspiel stehen natürlich in einer Leseecke auch die Bücher selbst zur Verfügung: zum Schmökern, Lesen, Verschlingen.»

Der Auszug aus dem Flugblatt zur Ausstellung *Schloss Spiez: Heidi trifft Harry* nennt die wichtigsten Aspekte eines Projekts, mit dem eine Klasse des Kindergärtnerinnenseminars Spiez an die Öffentlichkeit trat. Die Schülerinnen nahmen den hundertsten Todestag von Johanna Spyri zum Anlass und befassten sich im Rahmen einer Facharbeit mit Klassikern, Long- und Bestsellern der Kinder- und Jugendliteratur. Die Beschäftigung mündete schliesslich in die erwähnte sechswöchige Ausstellung, und zwar darum, weil die Facharbeit im zweiten Ausbildungsjahr gemäss Facharbeitenkonzept des Seminars eine *öffentlichkeitsbezogene Arbeit* sein musste.

Der Impuls für das Projekt ging von den folgenden Worten aus: «Barmherzigkeit! du kannst nicht lesen? du kannst wirklich nicht lesen?» Dieser Entsetzensschrei entfährt in Johanna Spyris *Heidi* dem Mund von Fräulein Rottenmeier, der strengen Gouvernante im Hause Sesemann, wo Heidi vorübergehend als Gefährtin der mutterlosen, gelähmten Klara lebt und schliesslich unter der verständnisvollen Führung von Klaras Grossmutter nicht nur lesen, sondern auch beten lernt. Am Beginn des 21. Jahrhunderts hat Fräulein Rottenmeiers Schreckensruf aus dem 19. Jahrhundert leider immer noch seine Berechtigung, jedenfalls für Schweizerinnen und Schweizer, wie jüngste Untersuchungen aus der Bildungsforschung belegen[1]. Die Resultate dürfen ein Institut wie das Staatliche Seminar Spiez nicht unberührt lassen. In ihrer Ausbildung müssen angehende Kindergärtnerinnen, Kindergärtner, Volksschullehrerinnen und -lehrer unbedingt auf die Gefahr eines drohenden neuen Analphabetismus aufmerksam gemacht werden, und sie sollen vielfältige Möglichkeiten kennen lernen, wie im Kindergarten Sinneswahrnehmung und Sprachentwicklung gefördert werden können, so dass diese schliesslich in der Schule in eine stufengerechte Leseförderung ein-



Der Ausstellungskatalog

münden.

Entsprechend sinnlich und multimedial wurde die Ausstellung konzipiert. Verteilt im ganzen Schloss waren die zehn Bücherkinder in jeweils typischer Umgebung anzutreffen. Stelltafeln lieferten knappe Informationen zu Buch und Autorin / Autor, ein prägnantes Zitat vermittelte wenn möglich einen Eindruck von der Schaffensweise, ein Bild durfte ebenfalls nicht fehlen. Wer Genaueres wissen wollte, konnte sich einen kleinen Katalog kaufen, der speziell auf die Ausstellung hin entstand. Ein Wettbewerb animierte zum aufmerksamen Lesen der Infotafeln und des Katalogs sowie zum genauen Betrachten der Dioramen.

Im Rahmen des Begleitprogramms wurden an vier Mittwochnachmittagen im örtlichen Kino Filme gezeigt (*Heidi, Pippi, Sofies Welt, Ronja*), und schliesslich lasen und erzählten für die Öffentlichkeit Regine Schindler (*Johanna Spyri. Spurensuche*), Lukas Hartmann, Lorenz Pauli (*E chlyni Chue mit Wanderschue, Wienachte mit der Frou Schnousi*) und Peter Zahnd, Verfasser eines illustrierten Buches mit dem Titel *Der Grimmimutz und die Pfefferhexe.* Die Geschichte bildete übrigens den Anstoss für den Bau eines Spiel- und Erlebniswegs zuhinterst im Diemtigtal und führt seit diesem Frühjahr als roter Faden Kapitel für Kapitel von Posten zu Posten.

Das Gäste- und Echobuch verzeichnete am Schluss über 1000 Einträge (was rund einem Drittel aller Eintritte entspricht), darunter auch den folgenden:

«Mir hat Ihr Projekt sehr gut gefallen; ein solch unübliches Engagement von Klasse und Lehrer verdient Erfolg und Beachtung.

Mit freundlichen Grüssen, Lukas Hartmann»

1 Lesen – eine Selbstverständlichkeit?: Schweizer Bericht zum "International adult literacy survey"; nationales Forschungsprogramm 33 – Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Hrsg. Ph. Notter; E.-M. Bonerad; F. Stoll. Chur / Zürich: Rüegger 1999.

Adresse: Mario Haldemann, Höheweg 10, 3700 Spiez. Haldemario@bluewin.ch

Publikationen
Publications

Observatoire national de la lecture, Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions et propositions. Paris, CNDP/Odile Jacob, avril 1998, 224p.

Publié sous l'égide du Ministère, le livre collectif piloté par José Morais cherche à faire un «bilan provisoire des connaissances» sur les premiers apprentissages à partir des «données issues de la recherche scientifique» (en fait, de la psychologie), dans un texte sans jargon technique, citant les recherches sur lesquelles s'appuient leurs affirmations : recherche «américaine» puisque sur les 150 articles ou livres cités, à peine 30 portent sur des enfants non-anglophones ou des comparaisons interlangues. Or, les traditions concernant la psychologie de l'apprentissage, le statut socio-culturel de la lecture, les relations entre pédagogie, recherche et formation se sont construites dans des cadres nationaux. Comment les savoirs construits par les cognitivistes anglo-saxons éclairent-ils les pédagogues plutôt piagétiens de l'Europe latine ? Quelles données majeures sont soulignées par les auteurs ?

Depuis les critiques faites aux méthodes «traditionnelles» centrées sur le décodage, on ne dira plus qu'un enfant «sait lire» dès qu'il oralise sans trop d'efforts les textes de son manuel. Il a encore à apprendre à lire «comme un grand», c'est-à-dire visuellement, en modulant sa vitesse et sa façon de sélectionner l'information. Peut-on pour autant brûler les étapes ? Le livre de l'ONL rappelle que *«le décodage grapho-phonologique est la procédure dominante de la reconnaissance des mots au cycle 2*» même si «caractéristique indispensable ne veut pas dire suffisante». C'est dire qu'il condamne vigoureusement les méthodes de lecture «idéo-visuelles», qui, sous prétexte de privilégier le sens, refusent «l'oralisation et le déchiffrage» et encouragent les enfants à «deviner» le mot par inférence du contexte, procédure coûteuse, aléatoire et qui induit une conception fausse de la lecture. Il privilégie au contraire les méthodes phoniques qui enseignent explicitement les relations entre *«les lettres ou les groupes de lettres et les unitiés phonologiques correspondantes».*

Une interrogation peut venir de ce que, adoptant le vocabulaire anglo-saxon, le livre appelle «approche globale» la méthode idéo-visuelle qui en reste aux mots entiers («whole-word») sans décomposition. Or, l'opposition global/phonique (américaine) ne recouvre pas l'opposition global/syllabique (francophone). En Belgique comme en France, la méthode globale part de la phrase pour la décomposer en mots, puis les mots en leurs constituants, «lettres-sons» mais aussi syllabes, affixes, marques grammaticales (on rapproche les étiquettes – «matin, satin, sapin, lapin» – pour faire trouver «ce qui est pareil et pas pareil»). Alors que la méthode idéo-visuelle a été massivement pratiquée aux USA jusqu'aux années 1960, les pratiques françaises sont restées «phoniques», comme en témoignent les manuels, bien que sous des variantes diverses (méthode syllabique, mixte, globale ou «naturelle»). Le point de clivage n'est donc pas théorique mais pédagogique. Faut-il une progression déterminée a priori, ou faut-il mettre en place des activités de découvertes individualisées, permettant des prises de conscience progressives ? La deuxième démarche semble meilleure puisqu'elle rend visibles les écarts que masque l'enseignement frontal. Permet-elle pour autant de les traiter ? C'est là que les auteurs tirent une sonnette d'alarme. Les critiques classiques faites à l'enseignement frontal (seuls les bons élèves en profitent) pourraient aussi bien se retourner contre la pédagogie différenciée, souvent réduite à l'exécution solitaire de «fiches de lecture autonome». Mettre en place des dispositifs pour traiter l'hétérogénéité sans disposer de *«la variété des situations d'apprentissage»* requise, peut conduire, comme aux USA, à *«la constitution de filières rapides, moyennes et lentes, avec les effets d'enfermement sociologique que l'on connaît»*. Les enfants continuent de vivre dans la convivialité socialisante de la classe, mais chacun travaille dans son groupe, sur des tâches adaptées à ses capacités de réussite. Pour éviter cette dérive, le livre de l'ONL incite à diagnostiquer avec précision les difficultés spécifiques à chaque enfant, sans se contenter d'invoquer le milieu socio-culturel, qui innocente l'école mais la renvoie à son impuissance.

Synthèse éclairante des recherches sur la lecture des novices, le livre de l'ONL économisera beaucoup

d'énergie à ceux qui veulent actualiser leurs savoirs sur le sujet. Discours engagé et polémique sur les modèles qui valident les différentes méthodes, il devrait aussi permettre des débats féconds sur les mises en oeuvre pédagogiques pour faire lire les élèves, diagnostiquer leurs problèmes, évaluer leur réussite, prévenir leurs difficultés. Enfin, il fera réfléchir tous ceux qui s'interrogent, à l'heure de l'Europe, sur la façon d'articuler les cultures scolaires nationales avec des recherches «internationales», c'est-à-dire référées à la culture scientifique et pédagogique américaines.

Anne-Marie Chartier, INRP (Service d'Histoire de l'éducation)

Observatoire national de la lecture, Maîtriser la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. Paris: CNDP/Odile Jacob, novembre 2000, 354 p.

Que faire pour que les élèves «continuent d'apprendre à lire» une fois qu'ils «savent lire», c'est-à-dire déchiffrer ? La réponse traditionnelle était «s'entraîner», c'est-à-dire lire des textes plus longs, plus difficiles, silencieusement. Une telle position peut conduire à faire disparaître les moments consacrés à «apprendre à lire», puisqu'on lit sans cesse dans les activités scolaires (en histoire, en mathématiques, etc.) et qu'on favorise des lectures personnelles motivantes en bibliothèque. Ce deuxième livre de l'ONL sur la lecture scolaire, piloté par Michel Fayol, est tout entier construit pour récuser une telle position. Il plaide pour une véritable progression d'apprentissage, sélectionnant les textes en fonction des problèmes de compréhension qu'ils posent et des stratégies de lecture qu'ils exigent. Ceci le conduit à réhabiliter la lecture à voix haute, souvent abandonnée trop tôt, alors qu'elle est une aide pour fixer en mémoire des mots nouveaux, intégrer les données en mémoire (rôle de l'intonation pour traiter la ponctuation, la syntaxe) et permettre une réception partagée du même texte (discussion collective, paraphrase) sans exclure les élèves en difficulté.

Quels sont les axes de travail prioritaires ? Le livre en distingue quatre, suivant les grandes fonctions de la lecture en classe. Alors que les jeunes élèves apprennent du maître ce qu'ils ont à faire, ceux de cycle 3 commencent à traiter seuls les énoncés d'exercices et les consignes de travail : ce «lire pour agir» est décisif en situation d'évaluation. Deuxième fonction, le «lire pour apprendre» traite de tous les textes documentaires, comportant illustrations, tableaux, schémas, légendes. Les stratégies de lecture de tels supports ne peuvent s'improviser, d'autant que s'y rencontrent les premiers textes «explicatifs», en particulier en sciences. Troisième fonction, la lecture littéraire (romanesque ou poétique) ne peut être laissée à la spontanéité des motivations individuelles ou des cultures familiales. Si beaucoup d'enfants n'aiment pas lire, c'est qu'ils ne comprenent pas et non que la fiction les ennuie. Ils perdent le fil, ne parvenant pas seuls à situer les personnages, suivre les dialogues, les changements de point de vue, difficultés que des aides systématiques peuvent lever. Enfin, «lire et se relire pour écrire»: le va-et-vient entre lecture et écriture est ici décisif pour développer un auto-contrôle de la production, en cours d'écriture et en relecture finale.

Une fois fixé ce cadre de référence, le livre peut aborder les difficultés spécifiques de compréhension, tenant au lexique (mots nouveaux, polysémie), à la morphologie et la syntaxe (compréhension des phrases passives et des subordonnées), au traitement des inférences et des marqueurs linguistiques (les pronoms, les marques temporelles, la ponctuation, etc.). Le chapitre sur l'évaluation fait un bilan des données, trace des pistes pour diagnostiquer les difficultés et aider les élèves. Enfin, le chapitre de clôture décrit la lecture experte, détaillant les composantes d'une lecture flexible, efficace. On voit ainsi tout ce que «l'intelligence» d'un texte doit aux automatismes acquis (reconnaissance des mots, traitement des marques grammaticales, de la ponctuation), ce qui permet au lecteur de consacrer toute son attention aux éléments à tenir en mémoire (construits en cours de lecture) ou à réactiver (les savoirs préalables sur la situation évoquée). Au terme du parcours, on comprend que c'est bien l'intégration de ces diverses facettes que les savoirs synthétisés par l'ONL veulent mettre en place de façon plus «maîtrisée» dans les classes. Nul doute que ce livre soit un très bon outil pour concevoir plus clairement comment y parvenir.

Anne-Marie Chartier, INRP (Service d'Histoire de l'éducation)

Bernard Lahire: L'invention de l'«illettrisme» , Rhétorique publique, éthique et stigmates
Paris: La Découverte 1999, 370 p.

Au début des années 1980, la «découverte» de l'illettrisme a produit incrédulité et scandale. Dans une enquête substantielle, Bernard Lahire s'est interrogé non pas sur la réalité sociale (qui sont les illettrés? combien sont-ils?) mais sur la masse des écrits qui a mis ce phénomène en vedette, ayant ressenti «certains discours (parlant par exemple, de sous-citoyen-

neté ou de sous-humanité, associant illettrisme et violence, etc.) comme une insulte à l'égard de personnes qui, en raison de leurs origines sociales, de leurs parcours scolaires et/ou de leurs situations économiques et sociales, maîtrisent plus difficilement l'écrit que d'autres». Tel est le paradoxe : les efforts pour révéler une question sociale grave, alerter les pouvoirs publics et proposer des remèdes auraient produit des stéréotypes stigmatisants. D'où la nécessité de mettre à jour leurs présupposés et d'en retracer la genèse.

Le premier à porter la question sur la place publique est le Père Wrésinski, mort en 1988, fondateur du mouvement ATD-Quart Monde. Militant de la lutte contre la grande pauvreté, c'est dans les années 1970 qu'il fait de l'illettrisme le «pire des problèmes», «une cause et une conséquence de toutes les injustices et humiliations vécues par les enfants et les adultes des milieux les plus défavorisés», plus grave que la maladie, l'absence de logement, le chômage. En effet, dans l'héritage d'une longue tradition chrétienne mais en des termes laïcisés, le Père Wrésinski traite la relation à l'écriture comme un outil de salut universel. Pouvoir lire et écrire «est la condition fondamentale de toute promotion, de toute vie humaine digne d'être vécue. Il est donc le tout premier partage qui nous est demandé : ni le social, ni le spirituel, ni aucun contenu humain ne peut être accueilli par l'ignorant» écrit-il en 1979.

Les solutions institutionnelles sont dans le camp des gouvernants à partir de 1984, avec le rapport au Premier Ministre, *Des illettrés en France*. Le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) prend des distances avec «l'amateurisme» militant et cherche les professionnels de l'action et de l'analyse. Mais les points de vue théoriques des spécialistes et des experts de la langue écrite sont aussi divers que sont hétérogènes les actions pratiques des militants de terrain. La définition de l'illettrisme reste un objet de polémique sans fin, ce qui permet de beaux débats dans les colloques ou la télévision. Ce flou n'est pas un défaut mais «la condition même de la rentabilité et de l'utilité sociale de la notion», puisque toutes les actions auprès des publics en difficulté peuvent se revendiquer de la lutte contre l'illettrisme et demander des crédits en conséquence. À côté du flou des mots, le flou et le choc des grands nombres. À lire les journaux, les illettrés sont entre 50 000 et 2 millions en 1982, entre 3 et 6 millions en 1990, entre 3 et 9 millions en 1998. Les articles qui accompagnent ces révélations sont moins descriptifs que pathétiques : il faut émouvoir le lecteur, provoquer sa stupeur (une réalité incroyable est à votre porte), sa colère (ce scandale est intolérable), sa peur (un tel phénomène est lourd de dangers sociaux), sa pitié (des cas bouleversants), son émerveillement (récits de réapprentissages salvateurs). L'illettrisme devient ainsi un problème «attrape-tout» et celui qui conteste les chiffres, critique les analyses, discute les actions, semble un sceptique indifférent ou irresponsable. Toute réticence n'est-elle pas inconvenante, voire scandaleuse, à l'heure de la mobilisation?

L'analyse des discours révèle ainsi plusieurs traits récurrents. Tout d'abord, le passage du «docere» au «movere» : lorsqu'un spécialiste de l'échec en lecture se fait expert, il doit moins argumenter que «toucher» ceux qui peuvent lui donner audience (les médias), crédibilité (les acteurs de terrain) et crédits (les politiques). Et comment démêler, dans les affirmations divergentes des experts, la part des savoirs professionnels et des convictions personnelles? Comment mobiliser l'opinion sans forcer le trait, quitte à faire imprudemment de l'illettrisme la cause de tous les malheurs sociaux (chômage, misère, délinquance, drogue, violence)? L'illettrisme se trouve bientôt associé à la montée des sectes, du racisme, de la xénophobie, bref, à la barbarie. Si de tels propos sont sincères, c'est qu'en parlant des illettrés, les lettrés parlent d'eux-mêmes, de leur propre relation à l'écrit, réelle et imaginaire. Les discours sur l'illettrisme font comme si la culture écrite était la condition nécessaire et suffisante de l'intériorisation des valeurs éthiques, de la construction d'un esprit critique et de l'émancipation citoyenne, oubliant que le plus haut degré de culture ne protège pas du conformisme, du racisme et de l'aveuglement politique. Dans sa forme extrême, le discours efface les distinctions entre langue orale («naturelle») et langue écrite (artefact culturel), l'écrit devenant la langue commune de notre temps, celle de la seule communication «véritablement» humaine : voici les illettrés «atteints d'autisme social» et les enfants non lecteurs en risque d'être «moins humains que les autres» (Libération 5-10-1998). Destiné à pointer les enjeux décisifs de l'apprentissage et l'urgence de l'action, le discours finit par naturaliser la langue écrite au point d'en faire un trait constitutif de l'humanité des hommes, affirmation aussi difficile à légitimer scientifiquement qu'à accepter moralement.

À travers son enquête, Bernard Lahire se bat donc sur deux fronts. Sur le front éthique, il rappelle que, si dire n'est pas faire, la façon d'énoncer les problèmes a une incidence sur leur traitement. Il faut donc veiller aux paroles autant qu'aux actes. Sur le front scientifique, il s'interroge sur le déplacement qui, en

trente ans, a fait passer d'une analyse économique des inégalités sociales à une analyse fondée sur le «tout culturel». La grande innovation du discours sur l'illettrisme serait d'avoir étendu à la société entière des critères de jugement jadis réservés aux seuls mauvais élèves : l'élève en échec risque de rater sa vie scolaire, l'illettré est en péril de rater sa vie. La crise de croissance du secondaire avait été le révélateur de l'échec scolaire, la crise de récession économique (et les stages pour chômeurs déqualifiés) a été le révélateur de l'illettrisme. C'est pourquoi le retour de la croissance, sans changer la réalité «objective» de l'illettrisme, a tari (provisoirement) les grands discours médiatiques à son sujet.

Anne-Marie Chartier, INRP (Service d'Histoire de l'éducation)

Marie-Odile André: Les mécanismes de classicisation d'un écrivain: le cas de Colette. Démarches textuelles, 4. Université de Metz, 2000, 404 p.

Comment un écrivain scandaleux devient-il un auteur pour enfants ? Réponse: en entrant dans les livres de classe, c'est-à-dire en devenant un «classique». Flaubert et Zola auraient sans doute été surpris (et peut-être navrés) d'apprendre que *Madame Bovary* et *Germinal* seraient un jour des romans pour adolescents au programme des lycées et collèges. Marie-Odile André a fait de Colette un bel exemple pour réfléchir à la façon dont l'école dirige les lectures, reconstruit les oeuvres et les biographies à son usage, dans ce cas avec la complicité de l'auteur. Elle décrit ainsi comment la libertine faussement ingénue, qu'on lit en cachette au temps des *Claudine*, devient de son vivant la charmante dame aimant les roses et les chats, modèle de style pour institutrices. Derrière l'étude de cas, l'enjeu théorique se dessine clairement: comment devient-on (et reste-t-on) un classique ? Pour répondre à la question, il faut revisiter l'histoire littéraire en prenant en compte le travail de lecture fait par l'école, qui bien loin d'être seulement dépositaire d'un héritage construit hors d'elle, joue un rôle actif dans l'inventaire et la sélection qu'elle propose aux jeunes générations.

Premier paradoxe: dès les années 1930, la gloire de Colette dans l'école déborde sa position d'auteur dans le champ littéraire où elle reste un auteur mineur. Si elle est si vite revendiquée par les instituteurs , c'est qu'elle peut être lue comme une ancienne élève de l'école primaire, elle qui n'a jamais fait de latin ni d'études universitaires, à un moment où les manuels conçus dans cet ordre d'enseignement cherchent à fabriquer leurs propres classiques. Ce n'est donc pas comme romancière qu'on la consacre, mais comme peintre animalier et autobiographe des souvenirs d'enfance, parfaite pour les morceaux choisis. Ses textes semblent avoir été écrits pour être lus à voix haute et pour fournir aux jeunes plumes des modèles d'écriture et d'émotion simples, dans un horizon d'expérience apprivoisé: le jardin, la campagne, les bêtes, le souvenir d'enfance, l'amour maternel.

Deuxième paradoxe: Colette entre au panthéon littéraire dans un second temps, comme portée par la démocratisation scolaire. En effet, il faut attendre 1968 pour qu'elle soit au programme de l'agrégation de lettres, comme auteur d'une oeuvre romanesque dont l'audace s'est émoussée et non plus seulement pour *Sido* ou *Les Vrilles de la Vigne.* À cette date, la démocratisation du lycée efface peu à peu la séparation entre les deux ordres anciens d'enseignement. Enfin, écrivain féminin exclu dans l'entre-deux-guerres autant pour son immoralité que pour sa façon de mêler la fiction et l'expérience personnelle, elle devient une pionnière, avant Beauvoir, dans les années du féminisme qui revalorisent les recherches universitaires sur l'autobiographie, genre précédemment disqualifié. En ce sens, on peut suivre, dans l'histoire de sa réception, l'évolution de la question scolaire et les mutations des modèles culturels donnés à lire au fil du siècle aux jeunes générations.

Anne-Marie Chartier, INRP (Service d'Histoire de l'éducation), 55, av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux.
Fax 0033147025938. e-mail Roger.Chartier@ehess.fr

Nicole ROBINE: Lire des livres en France des années 1930 à 2000. Paris: Electre-Editions du cercle de la librairie, 2000. (Bibliothèques)

Lire est un acte de communication qui met en scène trois composantes, auteur, contenu et lecteur, dans une relation dynamique. Mais lire est aussi un acte social dans la mesure où les préoccupations de société (plus ou moins grande importance accordée à la lecture) influencent les comportements individuels de lecture.

C'est autour de cette interaction entretenue par la société aux actes de lecture que s'articule la réflexion centrale de cet ouvrage. La mise en perspective des mouvements sociaux et des enquêtes sur la lecture permet de reconstituer l'évolution (en articulant modes intellectuelles, enquêtes et actions culturelles) de l'accès à la lecture depuis les années 1930 en France.

Grâce à cette démarche, Nicole Robine met en évi-

dence, dans la première partie du livre, quatre «temps» sociaux différents: le temps des précurseurs, le temps des luttes sociales et de l'éducation populaire, le temps des médias et le temps de la démocratisation de l'offre culturelle.

Dans les années 30, celles des précurseurs, les intérêts des professionnels du livre (éditeurs, mais aussi bibliothécaires) se focalisaient sur le «bon» livre, celui qui permettait de forger la culture légitime. Le lecteur n'existait pas. Mieux valait ne pas lire que lire un «mauvais» livre. D'une part, la lecture était une valeur au même titre que le travail et, d'autre part, elle apparaissait comme un moyen de lutte contre les dangers qui menaçaient l'ordre social. Dans les années 1945, les travaux de sociologie sur la lecture menés en Russie et aux USA, ainsi que la seconde guerre mondiale modifient les approches en France (de l'étude du livre à l'étude du lecteur). En 1947–48, le manifeste de Jean-Paul Sartre, Qu'est-ce que la littérature? propulse définitivement le lecteur sur le devant de la scène.

«Le temps des luttes sociales et de l'éducation populaire, 1955–1973» est le temps des grandes idéologies politiques des masses, celui du «tout social» et des maisons de la culture. La connaissance et l'analyse du lectorat sont au coeur du débat ainsi que les usages culturels du temps de loisir. Le lecteur et ses usages intéressent tout le monde: presse, éditeurs, chercheurs, bibliothécaires et enseignants...Objectif: combattre les inégalités dans les dynamiques sociales du développement culturel. Deux événements bouclent cette période agitée: mai 68 et la proclamation par l'UNESCO de L'année internationale du livre en 1972.

La troisième période (1974 et 1998) est celle des luttes idéologiques qui vont se concentrer essentiellement dans les domaines de l'éducation et de la culture. Chacun a pris conscience que l'offre, en matière de culture, ne suffit pas à créer les usages. Les problématiques des enquêtes sur la lecture se transforment et la question maintenant est de comprendre pourquoi, à niveau de compétences égal, la lecture est-elle si inégalement répartie. C'est le temps de l'analyse des pratiques de lecture (l'habitus de Bourdieu) et non plus des comportements. Ces enquêtes se centrent sur les symboles, l'image de soi et les représentations!

Cette réflexion génère, dès la fin des années 80, un nouveau statut de la lecture et conduit d'une part à évaluer la qualité et l'efficacité des actions mises en place et, d'autre part, à accompagner les publics (en favorisant leur appropriation et leur profit des livres). Des notions fondamentales sont mises en avant: la nécessaire maîtrise de la langue écrite et des codes ainsi que l'importance du désir de lire et des interrogations propres à chaque lecteur.

L'avant-dernier chapitre retrace l'évolution (le nombre des enquêtes intégrées au texte et l'épaisseur des annexes sont impressionnants!) de la lecture des livres dans la population française depuis 1230 et resitue les pratiques de lecture dans le contexte actuel. S'il est vrai que cette évolution ne prend son sens que dans le contexte des fluctuations des pratiques culturelles, de loisir et dans leur rapport au temps professionnel ou non professionnel, les enquêtes révèlent ce qui ne change pas versus ce qui s'est modifié. Côté permanence: l'écart des pratiques de lecture entre les classes sociales qui restent indexées au niveau de diplôme, à l'habitus familial et à l'intérêt pour les activités culturelles. Côté changement, il affecte surtout les effectifs de lecteurs, l'intensité de la relation au livre et les rapports entre activités de lecture et autres activités culturelles. Par exemple, si les Français sont plus nombreux à lire en 1999 qu'en 1970, ils lisent moins de livres et plus de magazines et la proportion de «gros» lecteurs a diminué.

Ce constat conduit N. Robine, et c'est l'objet du dernier chapitre, à se demander si le fléchissement de la relation à la lecture est lié à celui des valeurs attachées au livre et si cette transformation s'explique par une évolution des usages et des goûts de lecture.

La conclusion est que si les pratiques de lecture se renouvellent et se modifient, elles n'en demeurent pas moins vivantes. La lecture est aujourd'hui appréhendée comme lien social et condition du développement économique. S'il est vrai que, contrairement aux années passées, elle n'apparaît plus comme un fait culturel total, elle n'en demeure pas moins un fait social total. Et, à ce titre, la lecture a encore de bons moments à vivre!

Véronique Hadengue-Dezael, Coordinatrice de projet du Campus virtuel suisse
HES / Haute Ecole de Gestion / Département Information et documentation
Campus Batelle-Batiment F
Route Drize 7, 1227 Genève-Carouge
Tél: 022 705 98 26,
E-mail: veronique_hadengue@hotmail.com

Elisabeth Stuck

Charismatiker und Pragmatiker in der Literaturvermittlung

– Harold Bloom: Die Kunst der Lektüre. Wie und warum wir lesen sollten. Aus dem amerikanischen Englisch von Angelika Schweikhart. München: Bertelsmann 2000.
– Thomas Eicher: Lesesozialisation und Germanistikstudium. Paderborn: mentis 1999.

Die Literaturdidaktik tut gut daran, sich an der Kanon-Debatte, die gegenwärtig in der Wissenschaft[1] und auch in der breiteren Öffentlichkeit ausgiebig diskutiert wird, weiterhin zu beteiligen. Denjenigen, die den Nutzen dieser Auseinandersetzung bezweifeln,[2] ist entgegenzuhalten, dass Handlungen, die Kanon-Fragen betreffen – wie z.B. zentrale Auswahlentscheidungen und explizite wie implizite Wertungen – ein wichtiger Teil der Tätigkeit jedes (Deutsch)lehrers sind und bleiben werden.

Werden didaktische Überlegungen und Fragen der Vermittlung aus der Kanon-Debatte bewusst ausgeschlossen, kann dies in einen Modus der Verkündung münden, die von einer einzelnen Persönlichkeit mit Charisma ausgeht. Dieses Problem soll aufgerollt werden an den Grundsatzüberlegungen[3] von Harold Blooms jüngstem Buch *Die Kunst der Lektüre. Wie und warum wir lesen sollten.* In T*he Western Canon* hatte sich Bloom mit Fragen des materialen Kanons beschäftigt und festgehalten, was seines Erachtens zu einem Kanon gehört. In *Die Kunst der Lektüre* steht nunmehr das Wie des Umgangs damit im Vordergrund.

Bloom schliesst nicht alle Vermittlungstätigkeiten für den Umgang mit Literatur aus, aber er beschränkt diese Vermittlung auf die Ratschläge einiger Gelehrten-Persönlichkeiten, die er als kompetente fachliche Autoritäten anerkennt. In dieser Vorstellung von einer Anleitung zum Lesen durch einen einzelnen Ratgeber lokalisiert Bloom denn auch sein eigenes Buch, das mit einem selbstbewussten Vermittlungsanspruch verbunden wird: «Dieses Buch lehrt, wie man lesen soll und warum» (S. 13). Trotz anfänglichem Versprechen, in diesem Buch keine Polemik betreiben zu wollen, spickt Bloom seine fünf ‹Prinzipien zur Erneuerung des Lesens› mit – aus anderen Publikationen zur Genüge bekannten – Rundumschlägen gegen ihm verpönte akademische Disziplinen und Methoden, die zu einem «Fehllesen»[4] führten. Doch mit solcher Polemik – wie z.B. einem Frontalangriff auf die ‹Cultural Studies› mit «Unsere Gedichte sind durch die Unterwäsche unserer Kultur ersetzt worden» (S. 18) – wollen wir uns hier nicht weiter aufhalten. Viel wichtiger für die hier angestellten literaturdidaktischen Überlegungen ist Blooms explizite Verlagerung der Beschäftigung mit Literatur auf eine private Ebene des Einzelnen: (1) Auf Seiten der Rezipienten setzt Bloom den «einsamen Leser» und die Entdeckung des Selbst durch das Lesen ins Zentrum. (2) Auf Seiten der Vermittler verteidigt Bloom das Ideal einer Gelehrten-Persönlichkeit mit Charisma.

Auffällig ist der feierliche Gestus, mit dem Bloom seine Leseprinzipien vorbringt. So lautet das Leseprinzip, das die Ausstrahlung der gelehrten Autorität preist, unter Rückgriff auf ein Zitat von Ralph Waldo Emerson: «Ein Gelehrter ist eine Kerze, die die Liebe und das Begehren aller Menschen erleuchten wird». Bei aller Distanz gegenüber diesem Ideal und auch gegenüber dem Gestus sei hier am Rande hervorgehoben, dass Bloom selber etwas davon realisiert: Seine Essays zu Klassikern, die den Hauptteil dieses Buches ausmachen, sind von einer tiefen Liebe zu den Texten getragen, deren Ausstrahlung auf zahlreiche Leser nicht ausbleiben wird.

Genau diese Verlagerung der Vermittlung in eine quasi-religiös anmutende Gefolgschaft des Lernenden gegenüber einem ‹Meister› führt letztlich aber zum Aus für jede öffentliche Debatte zum Thema ‹Lesen›: Die Fixierung eines Deutungskanons durch eine einzelne Autorität verhindert eine argumentativ gestützte Diskussion, wie sie in der Literaturwissenschaft und insbesondere in jüngeren literaturdidaktischen Positionserklärungen vorgelegt worden ist.[5]

Unreflektiert beiseite schieben lassen sich viele von Blooms Grundsätzen indes nicht: So wird z.B. Blooms Erneuerung des Lesens durch das Prinzip der «Wiedergewinnung des Ironischen» auch bei Vertretern einer öffentlich debattierenden Literaturvermittlung vermutlich nicht auf Ablehnung stossen. Bloom stellt seine Vorstellung vom ‹tiefen Lesen› in einen grossen anthropologischen Zusammenhang, indem er sich auf einen in der Ästhetik traditionsreichen Ansatz abstützt: Der Leser hat Anteil an der Erfahrung, dass in der Kunst die Grenzen der Zeit aufgehoben sind: «Pragmatisch sind sie [grosse Autoren wie Shakespeare, Dante, Chaucer; E.S.] ein Segen im wahren jahwistischen Sinn von ‹mehr Leben in einer Zeit ohne Grenzen› geworden.»[6] Für heutige Literaturvermittler mag dies weltfremd und verdächtig schöngeistig klingen. Trotz allen Vorbehalten gegenüber Blooms eigenwilligem Konservativismus und gegenüber der Quasi-Religiosität einiger seiner Maximen, stellen sich hier der Literaturdidaktik

wichtige Fragen wie: Lässt sich diese anthropologische Dimension von Literatur im Literaturunterricht als Erfahrung vermitteln? Lässt sich Blooms ‹tiefes Lesen› vereinbaren mit institutionellen Rahmenbedingungen wie z.B. der curricularen Einbindung von Literaturunterricht in der Schule? Gibt es Wege der Vermittlung, die Alternativen zu dem Bloomschen Ratgeber eines charismatischen Gelehrten an einen einsamen Leser bieten?

Eine ganz andere Position bezüglich Vermittlung von Literatur nimmt Thomas Eicher in seiner jüngsten Publikation ein. Es handelt sich um einen Versuch, Kanon-Fragen mit dem Postulat der «Lese(r)förderung an Hochschulen» zu verknüpfen. Dass die Verwendung dieses Begriffs für einen universitären Kontext nicht unproblematisch ist, zeigt Eicher anhand der Begriffsgeschichte auf: Unter ‹Leseförderung› verstand man in den 70er Jahren speziellen Unterricht bei Leseschwächen. Seit diesen Anfängen der Lese(r)förderung in einem sonderpädagogischen Kontext wurde das Konzept weiterentwickelt: Die Arbeit von der Lese(r)förderung verpflichteten Institutionen (z.B. die Stiftung Lesen) und zahlreiche didaktische Ansätze für eine Lese(r)förderung an den Schulen belegen diese Erweiterung.[7] Ausgangspunkt seiner Begründung dafür, dass Lese(r)förderung an Hochschulen notwendig erscheint, ist für Eicher seine Studie zu den Lektüre-Voraussetzungen von Studienanfängern im Literaturstudium, die an der Ruhr-Universität Bochum und an der Universität Dortmund durchgeführt wurde.[8] Die Befragung erfasste Daten zur Person (Geschlecht, Alter, Ausbildung, Bildungsabschlüsse der Eltern u.ä.; (2) zum Studierverhalten; (3) zum Lektüreverhalten (Zeitbudget; Lesestoffe); (4) zum Literaturbegriff; (5) zu Lektürepräferenzen. Aus diesen nicht nur für Lehrende im Bereich Literaturwissenschaft aufschlussreichen Ergebnissen sei an dieser Stelle ein Befund aus dem Leseverhalten herausgegriffen, der – gerade nach obiger Besprechung von Blooms Ansätzen – beachtenswert ist: «Gelesen wird nach meinen Zahlen gern in der Hoffnung auf bildungsrelevante Gratifikationen im Rahmen der Ausbildungssituation, nicht aber in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person». (S. 104) Eicher interpretiert diese Ergebnisse dahingehend, dass bei Studienanfängern eine Spaltung von interessegeleiteter und erwartungsbezogener Lektüre vorliegt.

Diese Diskrepanz beurteilt er als wenig förderlich für die Leselust der Studierenden, die in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit Lesekompetenzen an Schüler vermitteln sollen. Dieser Spaltung will Eicher entgegenwirken. Als grundsätzliche Zwischenfrage sei hier nur kurz eingeschoben, ob diese Spannung, die jede Vermittlungstätigkeit an einer Institution prägt, überhaupt aufgehoben werden kann und soll.

Eine Möglichkeit zur Behebung dieser Spaltung zwischen Interesse und Erwartung sieht Eicher in der Verknüpfung der zwei Tätigkeiten ‹Bücher machen und Bücher lesen› in der Form von Projekt-Arbeit.[9] Dem Ansatz, im Studium mit Projekten zu arbeiten, liegt die allgemeindidaktische Idee zu Grunde, «Schlüsselkompetenzen» auszubilden. Im Realitätsanspruch folgt Eicher dem von Christine Garbe vertretenen Konzept von ‹Handlungsorientierung›[10], d.h.: ein ‹Projekt› ist immer auf die Realität des öffentlichen literarischen Lebens ausgerichtet; Simulationen der pragmatischen Dimension von Literatur in einem Projekt lehnt Eicher ab.

Im hochschuldidaktischen zweiten Teil dieses Buches stellt Eicher zwei der Buch-Projekte vor, die er mit Studierenden durchgeführt hat.[11]

Mit dem erklärten Ziel, für die Studierenden das Lesen «attraktiver» zu machen, hat Eicher z.B. das Projekt einer Anthologie mit Texten des österreichischen Autors Alexander Lernet-Holenia lanciert. Dieses Projekt hatte gemäss Evaluationsberichten der an diesem Projekt mitarbeitenden Studierenden eine hohe motivationale Wirkung: Gelesen haben die Studierenden jedenfalls mehr als in andern Veranstaltungen. Doch die Wahl eines sehr umstrittenen Autors – Karl Kraus' wortspielende Etikettierung «Sterilke» ist eines der deutlichsten Verdikte über Lernet-Holenia – wirft Probleme auf: Will man diesen Autor wirklich differenziert beurteilen und aus dem recht voluminösen Gesamtwerk Texte für eine Anthologie auswählen, ist dies schwerlich realisierbar in einem zeitlich knapp bemessenen Seminarprogramm, wie dies in diesem Fall geschehen musste.

Die konsequente Durchführung, in der die Studierenden an einer solchen Buchproduktion von A bis Z partizipieren, erwies sich als aufwändig und anspruchsvoll. Eicher macht denn den Lesern diesbezüglich auch keine Illusionen, sondern er verweist freimütig auf die zu optimierenden Aspekte der realisierten Projekte: So war die Hauptarbeit an der Vorbereitung der Buchpublikation aus zeitlichen und organisatorischen Gründen dann doch vom Seminarleiter selbst zu leisten.

Eichers Projekt-Ansatz, der auf eine reale Partizipation studentischer Forschung am öffentlichen literarischen Leben zielt, hat grundsätzlich ein viel versprechendes hochschuldidaktisches Potenzial, zumal hier versucht wird, Kanonfragen unter Berück-

sichtigung von institutionellen Aspekten des Literaturbetriebs anzugehen. Eichers Einbindung von Kanonfragen in eine pragmatische Dimension zielt hier in eine Richtung, wie sie von Gottlieb Gaiser in seinem Vorschlag zu einer Pragmatik der Literatur theoretisch aufgezeigt worden ist.[12]

Wie Eichers Evaluation dieser Projekterfahrung zeigt, lässt sich die Realisierung eines Buchprojekts schlecht in eine Lehrveranstaltung in traditioneller Seminarform einbinden. Die literaturdidaktische Diskussion über Projektansätze an Hochschulen wird sich mit Fragestellungen in zwei Richtungen auseinandersetzten müssen: (1) Welche institutionellen Anpassungen (z.B. Studienordnung; Regelung der Leistungsnachweise etc.) sind nötig, um den Literaturstudierenden eine komplette Partizipation an einem Projekt zu ermöglichen? (2) Welche Anpassungen sind auf der Ebene der Projekte nötig, um die Projektarbeit als Studiengelegenheit so einzurichten, dass sich sowohl die praktische Erfahrung als auch der theoretische Erkenntnisgewinn auf hohem Niveau abspielen können? Zur Verringerung des Aufwands böten sich ggf. andere Publikationsplattformen für die ‹Produkte› aus einem solchen Seminar an, wie z.B. inneruniversitäre Publikationsorgane oder auch Internetpublikationen.

Eichers Projektbericht weist implizit in eine hochschuldidaktische Richtung, die hier abschliessend explizit formuliert werden soll: Wünschenswert wäre in jedem Literaturstudium (insbesondere für Lehramtskandidaten) ein Modul, das sich mit Kanon-Fragen, Handlungen der Wertung und der Auswahl von Literatur theoretisch und praktisch beschäftigt. Die Realisierung eines solchen Kanon-Moduls ist durchaus in Form eines Projekts denkbar, in dem die Studierenden ‹Bücher lesen und Bücher machen›, wie das Eicher vorschlägt. Ebenso gut denkbar ist indes auch ein Konzept, das gewisse Teile des öffentlichen literarischen Lebens simuliert, ohne dass immer den vollen Ansprüchen der Wirklichkeit Genüge getan werden muss. Die von Eicher vertretene Projekt-Idee hätte eine höhere Umsetzungschance, wenn das zu Grunde liegende Handlungskonzept folgendermassen erweitert würde: Versteht man literaturdidaktische Lehrveranstaltung unter anderem als einen ‹der Lebenspraxis beigeordneten Simulationsraum›[13], dann sollten projektähnlich konzipierte Veranstaltungen die pragmatische Dimension von Literatur teilweise auch simulieren.

1 Ein Referenzwerk, der DFG-Symposien-Band zu Kanon-Fragen, enthält keinerlei literaturdidaktisch orientierte Beiträge. (Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Hrsg. Renate von Heydebrand. Stuttgart; Weimar 1998 (=Germanistische-Symposien-Berichtsbände; 19)).

2 «Wer sich auf Kanondiskussionen einlässt, kommt (geistig) darin um.» Zu diesem Fazit kommt Thomas Lange in seinen Anmerkungen zum neuen hessischen Rahmenlehrplan Deutsch für die gymnasiale Oberstufe, mit dem Titel «Goldmund und Currywurst», in: Der Deutschunterricht 52 (2000) 1, S. 75ff.

3 Im Vorwort und im Prolog: Warum lesen. Der Hauptteil des Buches, in dem sich Bloom mit Essays zu weltliterarischen Klassikern äussert, wird hier nicht rezensiert.

4 Vgl. Harold Bloom: Eine Topographie des Fehllesens. Frankfurt a.M. 1997.

5 Vgl. das dem Thema ‹Rhetorik und Argumentation› gewidmete Heft von: Der Deutschunterricht 51(1999)5, hg. v. Josef Klein.

6 Eine Neuformulierung der Einsicht, dass ästhetische Erfahrung die Aufhebung der Vergänglichkeit erfahrbar mache, ist auch in Ansätzen ganz anderer Provenienz zu verzeichnen, z.B. in einer eben erschienenen (sprach)philosophisch basierten Ästhetik: «Kunst ist Freiheit vom Gesetz der Zeit» (Fricke, Harald: Gesetz und Freiheit. Eine Philosophie der Kunst. München 2000, S. 220).

7 Einen ausgezeichneten Einblick in diese Entwicklung geben die der Lese(r)förderung gewidmeten Kapitel in: Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz hrsg. v. Bodo Franzmann et al., unter Mitarbeit v. Georg Jäger et al. München 1999.

8 Dieselben Daten sind schon publiziert worden: Eicher, Thomas: LeseNotStand? Daten zum Leseverhalten von Studienanfängern der Germanistik. Dortmund 1996 (=Schriftenreihe der Universität Dortmund; 39).

9 Eicher hat in mehreren anderen Publikationen diesen Grundsatz vorgestellt und entsprechende Projekte aus der eigenen Lehre vorgestellt, z.B.: Bücher machen, Bücher lesen. Hrsg. Thomas Eicher. Oberhausen 1998 (=Lesen und Medien; 3).

10 Garbe, Christine: Einsame Lektüre oder Kommunikation? Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu kindlichen Lektüreprozessen. In: Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation, Konzepte der Lese(r)förderung. Hrsg. Thomas Eicher. In Zusammenarbeit mit Peter Conrady und Gerhard Rademacher. Oberhausen 1997, S. 37-54.

11 Die in diesen zwei Projekten entstandenen Bücher sind mittlerweile publiziert. Zum Projekt ‹Traumtexte›: Nur Geträumt. Traumtexte der deutschsprachigen Literatur seit der Aufklärung. Hrsg. Thomas Eicher et al. Bochum 1997 (=studienPROJEKTE – PROJEKTstudien). - Zum Projekt ‹Alexander Lernet-Holenia›: Im Zwischenreich des Alexander Lernet-Holenia: Lesebuch und «Nachgeholte Kritik». Hrsg. Thomas Eicher. Oberhausen 2000 (= Übergänge – Grenzfälle; 3).

12 Vgl. Gaiser, Gottlieb: Literaturgeschichte und literarische Institutionen. Zu einer Pragmatik der Literatur. Meitingen 1993. Eicher selber bezieht sich nicht auf Gaiser.

13 Die Formulierung ist angelehnt an eine Aussage Wellershoffs. Dieter Wellershoff: Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur. Köln; Berlin 1971, S. 22.

Elisabeth Stuck, Departement für Germanistik, Neuere deutsche Literatur, Université Miséricorde,
CH-1700 Freiburg/Schweiz

Tel. ++41 (0)26 300 78 91 Fax ++41 (0)26 300 9775,

elisabeth.stuck@unifr.ch

Thomas Schestag: Mantisrelikte.

Urs Engeler Editor; Basel, Weil am Rhein, Wien 1998. 250 Seiten.

Manche Bücher sind weder einer bestimmten literarischen Gattung wie Gedicht, Erzählung oder Roman zuzuordnen, noch einer theoretischen wie der Literaturwissenschaft. Vielleicht sollte man für sie den Begriff der «poetischen Textur» erfinden und sie damit der Literatur als ergänzendes Genre zuführen. Von Thomas Schestag, studierter Germanist und Philosoph und an Universitäten in Ungarn, den USA und zur Zeit in Frankfurt am Main tätig, veröffentlichte der Verlag Urs Engeler Editor ein Buch unter dem Titel «Mantisrelikte», das wohl eindeutig unter jene neue Kategorie fallen würde. In einer höchst verdichteten, zweifellos literarischen Schreibweise untersucht Schestag darin die Funktion von Sprache, dreht er selbst ein faszinierendes sprachliches Kaleidoskop, das unendlich facettenreiche Blicke und Rückblicke auf sie erlaubt. Man könnte diese Methode als eine Art Schachtel in der Schachtel bezeichnen, denn nicht mehr ganz klar ist, schreibt die Sprache etwas hervor, oder wird ihr Körper, ihre Funktion beschrieben. In einer ersten, noch schmalen Fassung waren die «Mantisrelikte» bereits 1996 in der österreichischen Zeitschrift «Der Prokurist» erschienen, mit einem weiteren Text «Stimmen Immen» unter dem Titel «Insektionen» zusammengefasst. Allein an diesen Titeln bestätigt sich der Texturbegriff, beziehen sie sich doch weitestgehend aufeinander.

Beinhalten. In diesem unscheinbaren Wort, das zunächst nichts besonderes offenbart, liegt der Stoff, genaugenommen der Sprengstoff für eine ganze Sprachpoetologie verborgen. Mit diesem Wort beginnen die «Mantisrelikte» von Thomas Schestag. Wie ein zunächst noch geschlossenes Buch lässt sich dieses Wort nach zwei Seiten hin öffnen. Es entblättert auf der einen Seite den Inhalt, den es trägt oder eben beinhaltet, und auf der anderen Seite offenbart es das Halten, Festhalten eines Beines oder auch mehrerer. Die Vieldeutigkeit, Zwittrigkeit von Sprache wird auf den Leser zugeführt. So, wie sich dieses einsame Wort bereits bei genauerem Betrachten nach zwei erklärenden Seiten hin öffnen lässt, aus sich selbst heraus Gesellschaft erhält, sich plötzlich doppelt, doppeldeutig wird, so folgen, hält man einem Wort ein anderes Wort zur Erklärung vor, unendlich viele Worte, spiegeln sich die Worte in der Sprache wie in einem Kabinett, wenn Spiegel gegen Spiegel gehalten werden: sie brechen sich immer und immer wieder um ein Vielfaches in einen unendlichen Sprachraum hinein, in die Literatur. Spiegelverkehrt zu dieser raffinierten Methode wird der Leser in die Lektüre dieses Buches «Mantisrelikte» hineingezogen, dem Buch regelrecht einverleibt. Ein Experiment beginnt, von dem der Lesende den Ausgang nicht kennt, und auch nicht weiss, ob es für ihn tatsächlich am Ende des Bandes einen solchen geben wird. Aber falls er darüber nachzudenken beginnt, ist es ohnehin für ihn zu spät, er ist mitten in der Literatur gefangen und zu einer Art Mantisbeute geworden. Erst fünfzig Seiten später nach dem einführenden Wort «Beinhalten» ahnt er, was es mit dieser ursprünglich angenommenen Harmlosigkeit einiger schwarzer Zeichen auf weissem Papier auf sich hat. Hinter dem Wort Mantis verbirgt sich die nun im Text zum Vorschein kommende Mantis religiosa, die Gottesanbeterin, jenes zweideutige, doppelt deutliche wie beidseitig deutbare Insekt. Seine Eigentümlichkeit besteht darin, dass es stundenlang in einer betenden Geste, aufrecht sitzend und die Vorderbeine ineinandergefaltet, verharren kann. Beim Auftauchen von Beute jedoch – in der Regel sind das weitaus grössere Insekten, allein das macht sie zu einer Besonderheit – schnellt sie blitzartig aus dieser Haltung und breitet ihre gefalteten Gliedmassen und Flügel aus. Sie zeigt auf sämtlichen geöffneten Innenseiten eine Vielzahl von Scheinaugen, die auf das potentielle Opfer blicken und es in ihren unentrinnbaren Bann ziehen. Sie trennt ihm den Kopf vom Rumpf mit messerartigen Dornen, die sich hinter den Augen an der Innenseite der Gliedmassen verbergen. Das Opfer wurde im entscheidenden Moment abgelenkt von diesen suggestiven Augen, die es «im Zweifel darüber lassen, ob sie erblicken oder erblickt werden». Die gleiche Methode wendet die Gottesanbeterin aber nicht nur bei der Nahrungsaufnahme an, sondern auch während der Begattung, das Männchen wird noch im Zeugungsakt geköpft. Sie schöpft ihre obskure Figur aus der abrupten Verwandlung, die sie aus der religiösen Seherin, der heilig Posierenden unmittelbar zur Mörderin werden lässt. Sie frisst mit denselben Beinwerkzeugen, die eben noch die Geste eines Heiligen an-, ja bedeuteten, das Opfer, verleibt es sich ein, um es zu beinhalten, für immer. Mit dieser Fähigkeit, sich unter einer Mimikry an Bedeutsamkeiten zu verwandeln, ist sie ein ebensolcher Zwitter wie die Sprache. Zwischen den beiden Gesten, der äusserlichen, betrachtenden, fast abwesenden, und der verinnerlichenden, einverleibenden liegt ein Abgrund wie zwischen gleichziehenden Parallelen. Ähnlich ineinanderverschränkt schliesst sich aus, erstens beide Ge-

sten ineinander aufzulösen, verschwinden zu lassen, das Disparate aus dem gefahrvollen Dunkel permanenter Ahnungen in das sichere Licht zu überführen, mit der Gewissheit von Worten gegenseitig zu verbinden und zweitens die Fähigkeit der Worte, zu sezieren, zu trennen, zu erklären, aufzuklären. In diesem Wechselbad, «weder sowohl als auch, noch weder noch», schwimmt genaugenommen die gesamte Philosophie des Abendlandes, hierzwischen spannt sie ihren Diskurs, welcher von einer bestimmten Herkunft, Bedeutsamkeit und Funktionsweise der Sprache ausgeht, die den Menschen in allen materiellen und immateriellen Bewegungen grundiert. Und dieses Postulat, zunächst besehen eine viel zu grosse Beute für die entomologische Ausgangspose dieses Buches, findet am Ende seinen Platz im Text, ist ihm genussvoll und schlüssig einverleibt worden.

Insgesamt enthalten die «Mantisrelikte» drei Kapitel, die sich auseinander und ineinender fortschreiben. Das erste setzt die figürliche Prämisse in Gestalt jenes Insektes, Schestag bezieht dieses explosive Bild aus dem Werk *Das offenbare Geheimnis* des Entomologen Jean-Henri Fabre, das jener neben anderen Insekten hauptsächlich der Mantis religiosa gewidmet hat. In diesem Kapitel richten sich die «Mantisrelikte» auf, falten die Beine zum Gebet und warten auf Beute. Im zweiten Kapitel leitet Schestag zu Maurice Blanchot über, genauer zu dessen *Thomas l'Obscure*, auf deutsch als *Thomas der Dunkle* im Suhrkamp Verlag veröffentlicht. Doppelt öffnet der Text die Augen, richtet sie auf den Leser, bannt ihn und verleibt ihn sich ein: *Thomas der Dunkle* handelt von den obskuren Zwischenräumen zwischen Materialität und Geist, eng an die Thomas-Gestalt der biblische Geschichte angelehnt, welcher in der Deutung seines Namens Zwilling, also doppeltgesichtig ist. Blanchots Buch zückt die uralte Streitaxt aus der philosophischen Arena: wo beginnt das Denken, als Realität angesehen zu werden, wo fängt die Realität an, eine imaginäre Grösse darzustellen. In diesem Schattenreich, sichtbar unsichtbar, lebt Thomas, und Blanchot lässt in der Schwebe, wo genau seine Schlüsselfigur eine wirkliche und wo eine nur ausgedachte Existenz führt, er verwirrt, verführt den Leser immer tiefer in diesen undurchdringlichen Sprachwald hinein, ohne ihm die Kiesel für den sicheren Rückweg zu gönnen. Aus diesem Buch übernahm Schestag in seinen Mantistext eine bezeichnende Passage, die das Kerngehäuse des zweiten Kapitels bildet, es ist exakt die Stelle, in der Blanchot die kulturelle Geste des Lesens als eine sich zwischen Körper und Ding unmerklich umkehrende beschreibt. Nicht der Leser verschlingt das Buch, wie es umgangssprachlich heisst, sondern die Literatur verleibt sich den Leser ein und lässt ihn verschwinden, in sich oder in ihn selbst oder in den dunklen Raum zwischen beidem. Dem ins Buch blickenden Thomas geraten die Worte zusehends «zu einem Lebendigen». Sie sind es, die ihn mustern, sich seiner bemächtigen, ihn zu lesen beginnen – nicht mehr er den Text. Thomas wird zur Textur, entzifferbar, er «ging bei lebendigem Leib in die anonymen Formen der Wörter ein, überliess ihnen seine Substanz, knüpfte ihre Beziehungen, bot dem Wort Sein sein Sein dar, nach jedem Wort ergriffen von der Schlange des Satzes. Stundenlang hielt er sich, wie ein Toter, an Stelle der Augen von Zeit zu Zeit die Worte Augen; er war starr, gebannt und wehrlos.» Die Parallele zum Tier Mantis religiosa, zum praktisch Naturvorbild des Denkvorganges und zur Natürlichkeit des Denkvorganges, ist mehr als offensichtlich – und keine Falle.

Im dritten Kapitel geht es um Celans Spracharbeit, um das Untergründige seiner Poesie. Schestag belegt mehrfach anhand von deutlich lesbaren Spuren in dessen Gedichten, dass Celan das Buch Jean-Henri Fabres genauestens gekannt haben muss. Er dringt «in die entomologische, schneidendere Schicht des Schreibens, und Lesens, die das unmessbare Sekundieren, die Irritation des Takts, der Syntax, in jedem *Hör- und Sehrest* – ein anderes poröseres Wort für *Gedicht* ... – auslöst, jede Silbe der Gedichte Paul Celans, jede Silbe in *Paul Celan*, zur aufbrechenden Zäsur präzisiert». Das Pseudonym Celan setz sich zusammen aus den aufgeschnittenen Teilen seines Geburtsnamens Antschel, An-cel, Cel-an. Hier wie auch in den Gedichten kehrt sich der Beutegang um, das Werk Celans nimmt seinerseits die Figur der Mantis auf und verleibt sie sich ein. Der Leser wird aus den Augen Celanscher Gedichte angeblickt und gebannt. Das Lesen wird zu einem libidinösen Akt, der Bibliomane wird zum «Seher ohne Kopf», der geschlechtliche Gegenpart, der von der Mantis im Lese- und Zeugungsakt von Gedanken und Assoziationen gleichzeitig erbeutet wird.

«Wort hält nicht Wort. Enthält nicht *sich*.», schreibt Schestag; wohl deshalb braucht es den Leib dessen, der es liest und spricht, um aufzuerstehen. Jedes Wort bedeutet etwas, indem es auf etwas hinweist, mit den Zeichen des Alphabets wie mit Fingern darauf deutet. Gleichzeitig bildet es mit diesen Fingern das Zeichen des Meineides und lenkt von sich als blossem Wort ab. In dem Moment, in dem ein Wort benutzt und ausgesprochen wird, verweist es weder auf sich noch erhebt es sich zum Thema, sondern zeigt auf einen Bruchteil aus der Realität, so dass alle Worte, zusammengekommen in der Spra-

che, auf die Welt in ihrer Gesamtheit hindeuten, ihr Spiegelbild, ihre Spiegelzeichen sind. Die Welt, die sich das Wort Welt ja nur als Bild für eine Gesamtheit oder die Möglichkeit der Erfahrbarkeit einer Gesamtheit gesetzt hat, ist an die Sprache, die ihr überhaupt erst diesen Begriff «Welt» zur Verfügung gestellt hat, gebunden. Das Tier, der Stein, die Pflanze – sie alle leben nicht in diesen Kategorien, sondern allein in der Erkenntnisform von Entstehen, Wachstum und Vergehen, und das geschieht als Bewegung und nicht im Ausdruck einer Reflexion. Über die enorme Tragfähigkeit der Sprache schrieb Sartre: «...das Eigentümliche jeder Beobachtung: ich sehe einen mit Gas gefüllten Ballon aufsteigen und spreche von seiner Steigkraft, oder ich sage mit Aristoteles, dass sein natürlicher Ort oben liegt». Dieses Zitat stammt aus einem Nachwort zu Francis Ponge, der seinerseits wiederum bewies, dass die stummen Dinge sprechender als der Mensch mit all seiner sprachlichen Fähigkeit sind.

Das Sein ist also nichts weiter als die Entäusserung des Menschen vermittels Sprache und Denken in eine Komplexität, die mit diesem Wort umrissen wird. Sprache zieht insofern Grenzen, erbeutet Wirklichkeit. Sie köpft, tötet diese, wie Blanchot im auf deutsch im Merveverlag erschienenen Text «Die Literatur und das Recht auf den Tod», welcher bezeichnenderweise aus dem Band *La part du feu* stammt, verweist. Dort, wo das Wort steht, findet die Realität keinen Platz mehr, ist sie vernichtet, nicht dem Sein, sondern dem Nichtmehrsein, dem Tod überantwortet. Dem Wort einverleibt. Das Sprechen und insofern auch die Literatur sind eine makrophagische Tätigkeit, eine mantische: eine se-mantische Geste, ein permanentes Mantisrelikt, wie Thomas Schestag in einem Feuerwerk an sprachlogischen Operationen zeigt. Ein brillantes Farbenspiel fluoresziert, wenn Schestag die Worte immer wieder in ihre Licht- und Schattenseiten zerteilt, in Vor- und Nachsilben zerschneidet, ihr semantisches Gefüge aufbricht und verborgene Deutungen aus dem etymologischen Bergwerk zu Tage fördert. Man könnte die «Mantiksrelikte», die «schüttere Signatur eines jeden Blicks», in Anlehnung an Wittgenstein als logisch-poetischen Traktat lesen. Mantik bedeutet im griechischen die Wahrsagekunst und Mantis heisst der Seher, der Wissende, er treibt «Stollen ins Erinnerungsvermögen», die Wortwurzeln *man-* und *men-* sind den griechischen Verben des Eingedenkens, *mnemon*, und des Erinnerns, *mnaomai,* verwand. Der Autor seziert das Bild der Gottesanbeterin auseinander, lässt die Wörter arbeiten, die Etymologie sprechen, und die Sprache selbst scheint: zu sehen. «Das Irisierende im Verfahren der Seher liegt darin, dass sie nicht Schriften, nicht Zeichen im engeren Sinn – *semata* – deuten, sondern Dinge – *pragmata* – als Zeichen.» Die Sprache spricht a priori immer auch mit einem Auflösungsgestus, das Undeutliche der Sprache heisst aber nichts weiter, als dass sie sich restloser, fester, versteinerter Deutung bar statt dessen sich mehrfach deutbar halten muss, um der Komplexität der Welt keinesfalls zu entsagen, sondern zu entsprechen. In diesem Buch liest man wie in den Insignien der Dinge und Bewegungen selbst, die zum Buch anstiften und dessen Seiten füllen, sich in die Schrift entäussern und damit doppelt entzifferbar werden. Aufgetaucht aus der Lektüre blickt man verwandelt, weil einverleibt von den Dingen auf die Dinge zurück. Geläutert, lauter, stimmfähiger, mit vielleicht einem grösseren Vermögen zur Korrespondenz, da der Autor vom Mittel Sprache ein wenig mehr offenbart hat.

Die «Mantisrelikte» sind also eine sehr zu empfehlende kleine Kostbarkeit, substanzhaltige Kost, Mantisfestmahl für alle Schrifthungrigen; erschienen in der Edition des schweizer Verlegers Urs Engeler, dessen Verlagsprogramm zuverlässig Entdeckungen dieser Art garantiert.

Die Besprechung ist zuerst erschienen in: BASLER ZEITUNG, 7.4.2000

Cornelia Jentzsch, Immanuelkirchstr. 22, D-10405 Berlin
eMail: cora.@t-online.de

Svenbro, Jesper: Ameisenwege.

Essay 41. Graz und Wien: Droschl . 130 S.

Ähneln sie nicht den kleinen schwarzen, in langen Reihen vorbeiziehenden Körpern von Ameisen: die Lettern eines Schriftstückes oder Buches, die beim Lesen Zeile für Zeile vorbeimarschieren? Diese Analogie ist keine Erfindung des schwedischen Philologen Jesper Svenbro, sondern steht schon in der griechischen Antike erwähnt. In dem schmalen, bei Droschl erschienenen Essayband mit dem Titel *Ameisenwege* untersucht Svenbro die Figuren der Schrift und des Lesens in jener Zeit.

Das Lesen ist heutzutage ein alltäglicher Vorgang, man tut es ununterbrochen, und oft nebenbei. Gebrauchsanweisungen, Werbeslogans, Illustrierte, Briefe, Bücher, Diplomarbeiten, die Flut der Schrift ist längst über den Rand des Aufnehmbaren gequollen, modernes Fast Food oft nur noch. Schon der Rückzug aus der Alltagshektik mit einem gehaltvollen Buch in der Hand ist fast zu einem Sakrileg verkommen. Svenbro verführt nicht ohne Hintersinn den Leser in die Welt der Antike, in der Lesen und

Schrift noch eine andere Essenz enthielten.

Obwohl es damals weitaus weniger als heute zu buchstabieren gab, verfügten die Vorfahren über ungleich mehr Vokabeln für diesen Vorgang. Im antiken Griechisch existierten ein gutes Dutzend Verben, denen die Bedeutung «lesen» zukam. Es gab das «aufrollen», weil die Griechen aus Buchrollen lasen; es wurden die Buchstaben «verteilt», wenn man Namen aus Listen las; Gesetze «sagte» man auch auf; das gebräuchlichste Verb jedoch lautete «wieder-erkennen», was auch heisst, dass vom Leser etwas «an sich selbst verteilt» wird, nämlich die niedergeschriebenen Worte eines anderen.

Und damit kommt Svenbro zum Kern des Problems. Denn der Leser verschwindet im Moment des Lesens als eigenständige Person, er wird den Gedanken eines Fremden unterworfen – so zumindest begriffen es die Griechen. «Gelesen werden heisst unter diesen Bedingungen, Macht über die Zunge des anderen ausüben, über seinen Sprechapparat, seinen Körper, auch über grosse zeitliche und räumliche Distanz.» Der Bewohner der griechischen Polis aber wird als freier Bürger situiert, er ist «eleútheros», in jedem Falle «frei von Zwang». Das erklärt, warum das Lesen vorzugsweise den Sklaven überlassen wurde. Und das erhellt auch, warum Sokrates und Platon riskierten, von der Nachwelt womöglich vergessen zu werden, da sie sich weigerten, ihre Gedanken schriftlich zu hinterlegen. Der Grund war ein fundamentaler: beide Philosophen lehnten jegliche Machtgeste gegenüber anderen ab. Ihre Autorität errichteten sie auf neutralem Feld, über ausschliesslich mündlich entlassene Gedanken. Allerdings öffnete Platon diesem Konflikt raffiniert eine Hintertür, er begründete eine Akademie zur Erzeugung «freier» Leser. Seine Schüler bildete er dahingehend aus, seine Werke eigenständig gegenzulesen und zu ergänzen. Die Akademie enthielt eine Bibliothek, in der Platons Werke, für diesen Zweck sorgfältig aufgeschrieben, den der Schriftmacht Gewachsenen zugänglich lagen.

Der französische Prosaautor und Essayist Maurice Blanchot stand übrigens dieser antiken Auffassung nah. In seiner Erzählung *Thomas der Dunkle* liest das Buch die Person Thomas und leibt ihn sich in einem fast unmerklichen Ablauf ein – nicht Thomas verschlingt das Buch, wie es umgangssprachlich heisst. Auch der Leser Svenbros stellt seine innere Stimme den Ameisenwegen Zeile für Zeile zur Verfügung. Denn das geschriebene Wort in seiner Stummheit ist unvollständig, wie Svenbro schreibt, es muss «eine Stimme finden, die ihm akustische Form geben kann. Der Schreibende rechnet damit, dass ein Leser kommen wird, der ... willig ist, seine eigene Identität aufzugeben und seine Stimme einer sprachlichen Mitteilung zu leihen, mit der er vielleicht gar nicht einverstanden ist».

Und wem von uns heutig Lesenden ist bewusst, dass Schreiben und Lesen ursprünglich Akte des Trauerns waren? «Phoinikéia grammata» bezeichnete man die Buchstaben des griechischen Alphabets, die «Phönizischen», weil sie dem historischen Ursprung nach aus Phönizien geliehen waren. Svenbro geht erstmals der etymologischen Geschichte des Wortes nach und stösst auf aufschlussreiche Entdeckungen. Der Wortstamm verweist neben dem Vogel Phönix auch auf die purpurrote Farbe, mit der frühe Grabinschriften gezeichnet wurden, und die Dattelpalme, Symbol des Sieges und der Langlebigkeit. Die griechische Mythologie erzählt von einer athenischen Palmenprinzessin, «Phoinike», die jung verstarb. Zum Andenken habe ihr Vater deshalb die Buchstaben des Alphabets nach ihr benannt. Solange das griechische Wort für «Buchstaben» ausgesprochen wird, erinnert der fremde Mund gleichzeitig an die Prinzessin. Die Geschichte einer Trauer ohne Ende und eines geschickten Kults, der sich des Mediums der Schrift bedient, wird in dieser Überlieferung miterzählt.

Auf ähnliche Weise funktionierten die Grabinschriften, die zu den ältesten überlieferten Zeugnissen menschlichen Schrifttums zählen. Die am Leben Gebliebenen leihen den Toten ihre Stimme, sobald sie deren Namen auf dem Marmorstein buchstabieren. Jeder einzelne am Grab vorbeigehende Leser lässt die Verstorbenen wieder auferstehen, holt die Entschwundenen zurück, indem er sie in die Dauer unendlicher Wiederholung hinein konserviert. Ein Akt, den später die Mechanik eines Grammophons und die Chips eines CD-Players dem Leser weitestgehend abnehmen werden.

Darum wird der Stimme als dem wichtigsten Überlebensmoment des Menschen ebenso ein Denkmal – natürlich aus Buchstaben – gesetzt. In antiken Grabinschriften oder Epigrammen tauchen immer wieder zwei Tiere auf, die als Sinnbild der poetischen Stimme gelten. Beide, Zikade und Heuschrecke, sind bekannt für ihren tönenden Gesang. Vom Menschen deshalb eingefangen, hocken sie hinter den Gitterstäben ihres Käfigs wie die Stimme hinter dem Gehege der Schrift. In der antiken Fabel wird die Zikade von den Ameisen getötet. Das Tier konnte sich vor lauter Gesang nicht um Nahrung kümmern, von den fleissigen Ameisen bekam es in der grimmigen Winterkälte nichts ab als den guten Rat: dann solle es auch weiterhin nur singen. Öko-

nomie gegen Poesie lautet dafür die Kurzformel. Oder Schrift gegen Stimme; die Kolonne der Ameisen und Buchstaben gegen die Kunst der Zikade und des poetischen Gesangs. Das ins Wort gesetzte Denkmal gilt beiden ewig lebendigen Differenzen.

«Radspuren» heisst das letzte der vier Kapitel des Bandes. In ihm wird angedeutet, wie sich der Leser schlussendlich doch aus der Macht des Textes und seines Autors befreien kann, ohne das Lesen aufgeben zu müssen. Wie das geht? Man lese selbst nach!

Cornelia Jentzsch, Immanuelkirchstr. 22, D-10405 Berlin
eMail: cora.@t-online.de

Peter Haase

Die Bücher des Jahres 2000 für Lehrer-Aus- und Fortbildung

- Marion Döbert/Peter Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Münster/Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung/Ernst Klett, 2000. (Bezugsquelle: BV Alphabetisierung e.V., Service und Versand, Brunsweddel 9, D-24582 Bordesholm (www.alphabetisierung.de)
- Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern. Hrsg. Klaus Kleinmann. Dortmund: Borgmann 1999, 2. Aufl., 2000, DM 49,80.
- Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Hrsg. Peter Haase. Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann 2000, DM 42,00

Etwa 6.3% der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland sind laut Bundesverband Alphabetisierung funktionale Analphabeten. Sie waren 8–9 Jahre in der Schule Schreib-Lese-Unterricht ausgesetzt. Erfolglos. – In der Schweiz dürfte es ähnlich sein. Ihre Lebenssituation, ihre Angst, die Umwelt könnte ihre Defizite entdecken, ihre Motivation, Schriftsprache nach der Schule doch noch zu erlernen, Wege, ihnen zum Schreiben und Lesen zu verhelfen, die gesellschaftspolitische Bedeutung der Alphabetisierung in der sich verändernden Welt der Wirtschaft stellen Marion Döbert und Peter Hubertus in *Ihr Kreuz ist die Schrift* überzeugend dar.

Angenommen, Sie wären Betroffener:

Vor 15–20 Jahren wären Sie in der Arbeitswelt einer Grossstadt als funktionaler Analphabet noch zurechtgekommen. Die neue Arbeitsstelle, die Ihnen das Arbeitsamt vermittelt, hätten Sie mit der Strassenbahn erreichen können. Sie mussten nur beim Fahrer Ihren Obolus entrichten. Heute gilt für den funktionalen Analphabeten schon bei der Arbeitsplatzsuche Goethes Harfner-Prinzip: «Du lässt den Armen schuldig werden, dann überlässt du ihn der Pein». Hilflos stehen Sie vor dem Fahrkartenautomaten. Als Schwarzfahrer werden Sie bestraft, wenn Sie ohne Fahrkarte zum Vorstellungsgespräch fahren. Kommen Sie wegen der verunglückten Schwarzfahrt verspätet zur Vorstellung, so werden Sie wegen vermuteter Unzuverlässigkeit nicht eingestellt.

Wegen solcher sich wiederholender Schwarzfahrten zu Vorstellungsgesprächen werden Sie schliesslich als Wiederholungstäter zu Haft ohne Bewährung verurteilt. Sie sitzen ein und wollen Ihren Verteidiger sprechen. Können es aber nicht. Denn für einen Anruf aus der Strafanstalt bedarf es Ihres schriftlichen Antrages.

Das Risiko eines Legasthenikers, sozial zu verunglücken, in einer Jugendstrafanstalt als Verurteilter einzusitzen, ist etwa 4–6 mal höher als das eines die Schule erfolgreich durchlaufenden Jugendlichen.

Die IALS-Studie 1995 (OECD-& Statistics, Canada 1995) weist aus, dass über die vorerwähnten 6,3% hinaus 14.4% der Bevölkerung der Bundesrepublik, 19,3% der deutschsprachigen, 17,6% der französischsprachigen Schweiz so geringe Lesefertigkeiten haben, dass sie dem Beipackzettel einer Aspirin-Packung nicht sicher entnehmen können, ab dem wievielten Tag die Pillen die Nieren schädigen. Wer mit dem Beipackzettel eines Medikaments nicht zurechtkommt, verzweifelt auch am Stimmzettel zu Bundes- und Kantonalwahlen. – Vielleicht erklärt auch das die hohen Zahlen von Nichtwählern und veranlasst Bildungspolitiker, mehr Geld für Unterrichtsforschung freizusetzen.

Marion Döbert/Peter Hubertus:
Ihr Kreuz ist die Schrift

Döbert und Hubertus führen zum Nachdenken über die Folgen von Pannen in eigener Arbeit vom Anfangsunterricht an. Ihr Buch sollte deshalb jeder Lehrkraft eines ersten Schuljahres und eines Entlassungsjahrganges von der Klassenelternschaft auf dem ersten Elternabend des Jahres geschenkt werden.

Staatsanwälte, Verteidiger, Gutachter und Richter könnte das Buch von Döbert und Hubertus veranlassen, in Jugendgerichtsverfahren die Schulbiographie eines sozial Auffälligen sorgfältig zu analysieren, Verantwortliche in Strafvollzug und forensischen Psychiatrien dürfte es anhalten, Schulschicksale ihnen überantworteter Menschen über die Aktenlage hinaus zu erkunden und in einer Resozialisierung fruchtbar zu machen.

Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern

In *Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern* gibt Klaus Kleinmann aus langjähriger Praxis eine unendliche Fülle von Anregungen für das Ausarbeiten von Förderplänen, zu konkreter Arbeit, für das Einbeziehen der Eltern in den Lernprozess des Kindes und für das Elterngespräch. Viele seiner Hilfen sind auch in der Alphabetisierung Erwachsener dienlich. Sein Buch gehörte in die Handbibliothek jeder Grundschullehrkraft und jedes Deutsch unterrichtenden Lehrers in höheren Klassen.

Mit den Fragestellungen ‹Wie werden Informationen aufgenommen und verarbeitet?› – ‹Wie lassen sich Informationen sicher verankern?› – ‹Wie werden sie ausgegeben?› habe ich als Biologe und Sonderschullehrer seit 1964 Forschungsergebnisse der Hirnforschung auf ihre Unterrichtsbedeutsamkeit gesichtet, in den Jahren 1986 bis 1996 gemeinsam mit dem Grundschullehrer G. Alliger ein Leselehrverfahren entwickelt und über ein Jahrzehnt in Grundschule und Sonderschule für Lernhilfe erprobt. Nachdem sich herausgestellt hatte, dass die von uns erprobten Interventionsmöglichkeiten bei einem breiten Spektrum von Schriftspracherwerbsproblemen hilfreich sind, habe ich das Buch *Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen* herausgegeben.

Während Kleinmann unterrichtspraktische Hilfen gibt, Döbert und Hubertus darstellen, wie sich das schulische Scheitern im Arbeitsalltag auswirkt, habe ich meine Co-Autoren biogene und neuropsychologische Störfaktoren des Schriftspracherwerbs darstellen lassen und auf meine Unterrichtspraxis mit Risikokindern aufbauend aufgezeigt, wie Risiken durch geeignete Unterrichtshilfen minimiert werden können. Dabei habe ich die Thematik nahezu durchgehend auf solche neuropsychologisch orientierte Vorgehensweisen abgestellt, die für jede nicht-tonale Sprache mit Lautschrift (Buchstabenschrift) gelten.

Wie krankhaftes Hautjucken seinen Ursprung z.B. in Vitamin-B-Mangel, Schuppenflechte, Krätze, Pilzinfektionen haben kann und weisse Salbe oder Cortison nur den Juckreiz lindern kann, helfen medizintechnische Hilfsmittel wie der Brainboy, pädagogische wie Wortlisten- oder Regeltraining, Üben-Üben-Üben oder auch Psychotherapie weder bei auf juveniler Hypoakkomodation beruhenden Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, noch bei Legasthenie, die auf Frequenzausfällen im Innenohr beruht oder genetisch bedingt ist.

Die Beiträge meiner Co-Autoren bringen einen knappen Querschnitt des Standes der weltweiten Forschung und verdeutlichen, dass Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Legasthenie nur Oberflächenbilder, ähnliche Symptome einer Fülle unterschiedlich ausgelöster Störungen sind, und dass je nach Störung auf andere Weise eingegriffen werden sollte.

Eine Anmerkung zur derzeit weltweiten Ausrichtung der Forschung: Von der Forschung zum Schriftspracherwerb weitgehend unbeachtete Strukturelemente gesprochener Sprache sind Sprachmelodie und -rhythmus. Mit Grundfunktionen erfolgreichen Schriftspracherwerbs haben sich Breuer und Weuffen, Universität Greifswald auseinandergesetzt. Sie beschreiben fünf Faktoren: optische, phonematische (hörende), kinästhetische (sprechmotorische), melodische und rhythmische Differenzierungsfähigkeit. Sie haben ein Screening entwickelt, mit dem der Entwicklungsstand dieser Funktionen schon vor der Einschulung abgeprüft wird, und Wege aufgezeigt und erprobt, über die Defizite in diesen Funktionen abgebaut werden können. Ihre Verfahren sind im Schwedischen, Polnischen und Ungarischen in Paralleluntersuchungen verifiziert worden. – Ein Zeichen dafür, dass hier etwas entdeckt worden ist, was mindestens für Schriftspracherwerb in allen nichttonalen Sprachen mit Phonemschrift (Lautschrift) gilt. – Weuffen berichtet aus einem grossen Patientengut, dass Kinder mit stärker ausgeprägten Defiziten in rhythmischer Differenzierungsfähigkeit extreme Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zeigen und sich als besonders therapieresistent erweisen.

Rhythmische Sprachstrukturen werden über durch Vokallänge und Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit der Konsonanten bestimmte Dauer der Sprechsilben gestaltet, hängen mit zeitlichen Funktionen von Hörsprachverarbeitung zusammen. Die weltweiten Forschungen zur Entwicklung von Phonem-Bewusstsein greifen die Faktoren Melodie und Rhythmus aussen vor lassend zu kurz. – Welches Gewicht die von Breuer und Weuffen beschriebenen Vorläuferfunktionen für erfolgreichen Schriftspracherwerb haben, mögen Untersuchungen von G. Kamper belegen, aus denen hervorgeht, dass erwachsene funktionale Analphabeten Risikokindern des auslaufenden Kindergartenalters vergleichbare Defizite in diesen Vorläuferfunktionen haben. Zugleich ist diese Arbeit ein Hinweis darauf, dass jeder LRS-Förderung und Legasthenietherapie ein Untersuchen und gezieltes Entwickeln evtl. defizitärer Vorläuferfunktionen vorausgehen sollte.

Nachfolgend aus dem Buch vier der dargestellten, grundlegenden Handlungsstrategien, die sich bei ei-

ner Fülle von Ursachen als hilfreich erwiesen haben, stichwortartig in Form eines «Kochrezeptes»:

– Erarbeiten der Sprechsilbenstruktur von gesprochener Sprache über zeitgleiches Silbensprechen und -schwingen, Silbensprechen und -schreiten, Silbensprechen und -tanzen, Einsatz von Orff-Instrumenten beim Erarbeiten von Silbenstruktur von Sprache, Lieder mit ausgeprägten rhythmischen Komponenten;
– Erarbeiten der Lautstruktur, der Laut-Schriftzeichen-Beziehungen von Sprechsilben mit phonomimische Handzeichen (vgl. Bulletin 9/2000); schreibendes Erarbeiten der Laut-Schriftzeichen-Beziehungen innerhalb der Sprechsilben durch Farbkodierung der Rechtschreibung, Überartikulation (Pilotsprache) als Rechtschreibsprache;
– lesendes Erarbeiten der Silbenstruktur von Schriftsprache durch Farbsilbenschreiben, Überartikulation.

Die exakte Beschreibung des Vorgehens, seine neuropsychologischen Begründungen, seine Ergebnisse würden den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Anzumerken wäre, dass je nach Störungsbild sich im Schriftspracherwerb beeinträchtigte Schulanfänger je nachdem ob sie lesen oder schreiben, unterschiedlicher Strategien aus diesem Hilfspaket bedienen und über das Prinzip der ‹Eselsbrücke› ihre eigenen Lösungswege finden. Ein Hinweis darauf, dass die Prozesse von Lesen und Schreiben über unterschiedliche ‹funktionelle Systeme› (Vygotzkij) gesteuert werden.

Abgesehen vom Farbkodieren der Rechtschreibung lassen sich alle beschriebenen Vorgehensweisen uneingeschränkt auch auf Sprachen mit tiefer Orthographie wie das Französische und Englische übertragen.

Peter Haase, Deutsches Institut für neuropsychologisch orientierte Didaktik des Anfangsunterrichts der Kulturtechniken, Breslauer Str. 10, D-34212 Melsungen

Folgende Publikationen werden wir in der nächsten Nummer vorstellen:

– Matthias Fuchs: «Dies Buch ist mein Acker». Der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert. Aarau: Sauerländer 2001. ISBN 3-7941-4778-2
– Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900. Vergleichende Perspektiven. Hrsg. Alfred Messerli und Roger Chartier. Basel: Schwabe 2000. ISBN 3-7965-1694-7
– Zahnd, Daniel W.: Kognitive Strategien und Leseleistung. Bern: Libri 2001 . ISBN 3-8311-0521-9

Termine
Calendrier

Fin octobre 2001 – debut mai 2002:
La Bataille des Livres de Genève, 5ème édition. La Bataille des Livres démarrera ein Côte d'Ivoire et en Ontario (Canada), rassamblant probablement entre 4000 et 5000 enfants provenant d'Afrique (plus précisément 1500 enfants du Burkina Faso, du Sénégal, et de la Côte d'Ivoire), de la France, du Québec et de la Suisse. Une sélection de 30 romans sera proposée à 4 tranches d'âge, soit 4 series de 30 titres de la littérature francophone pour la jeunesse représentant une diversité de thèmes et de genres. Chaque pays organise sa Fête du Livre avec son traditionnel quiz. En Suisse, la fête se déroulera de nouveau à Genève et en partie au Salon international du Livre et de la Presse.
(Association La Bataille des Livres, Daniel Beugger (président), 6, rue Pestalozzi, 1202 Genève. Tél. et fax ++41 22 779 17 45. e-mail daniel.beugger@bataille-des-livres.ch)

Avril 2002 à St. Maurice (VS)
Littéra-Découverte: Salon du Livre de Jeunesse organisé par l'association Littéra-Découverte qui alterne, dans un rythme biennale, avec le concours d'écriture pour enfants.
(Mme M.R. Antony, Rue J.H. Barman, 1890 St. Maurice, 024 485 10 62)

2002, Jul 29–Aug 1; **19th IRA World Congress, Edinburgh, Scotland**
www.reading.org/meetings/wc/

September – 3 October 2002
Children and Books – A Worldwide Challenge
Internationaler Kongress zum 50-jährigen Bestehen von IBBY (International Board on Books for Young People) in Basel. Der IBBY-Kongress findet zum ersten Mal seit 30 Jahren wieder in der Schweiz statt. Das Patronat haben Kaiserin Michiko von Japan, Suzanne Mubarak, Präsidentin und Gründerin der ägyptischen Sektion von IBBY, und Bundesrätin Ruth Dreifuss übernommen.

Aus diesem Anlass wird das Basler Literaturhaus vom September bis November 2002 eine Kinderbuchautorin bzw. -autor als Writer in Residence aufnehmen. Sie sollten sich in Deutsch, Französisch oder Englisch verständigen können. Interessierte können sich bis Mitte November 2001 an das IBBY-Sekretariat, Nonnenweg 12, 4003 Basel, wenden. Informationen unter www.ib by.org.