

"Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen..." : Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt

Autor(en): **Bertschi-Kaufmann, Andrea**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **87 (2000)**

Heft 9: **Sprachförderung**

PDF erstellt am: **23.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530580>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

«Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen...»

Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt

Der PC hat nicht nur die Kinderzimmer erobert, längst gilt er auch als unverzichtbares Lernmedium in der Schule. Hier hat man sich zunächst vor allem um die Einrichtung des neuen Mediums und um die Bewältigung seiner technologischen Anforderungen bemüht, und vielen Schulen steht diese Aufgabe erst noch bevor. Darüber, was Kinder und Jugendliche im Umgang mit dem Computer, mit CD-ROM und Internet tatsächlich lernen, ist allerdings noch wenig bekannt. Umstritten sind vor allem die Folgen für das Leseverhalten und die Schriftentwicklung – auch in den Kreisen von «Expertinnen und Experten» ist man sich uneins in der Frage, ob der Bildschirm die Schriftentwicklung bei Kindern hemmt oder ob er sie mit seinen interaktiven Nutzungsangeboten im Gegenteil sogar anregt. Wird «Multimedia» das Buch verdrängen oder führen sie als neue und attraktive Medien gerade erst recht an die Schrift heran? Welche Aktivitäten entwickeln die Heranwachsenden bei der Beschäftigung mit alten und neuen Medien?

Diesen Fragen ist das Nationalfondsprojekt «Literalität im medialen Umfeld» (1997–1999) nachgegangen.² Es hat in 20 Schulklassen der Primarschule und der Sekundarstufe I multimediale Anlagen eingerichtet und die Kinder und Jugendlichen im Umgang mit Buch, CD-ROM und Internet beobachtet. Grundlage der Untersuchung sind die Lesetagebücher, die sie knapp zwei Jahre lang führten. Die Ergebnisse konnten mit den Befunden einer früheren Studie verglichen werden: In den vorangehenden Jahren waren Kindern ausschliesslich gedruckte Bücher zur Verfügung gestellt worden. Aufschluss über die Nutzung und den Umgang mit dem gedruckten Buch gaben auch damals die Lesetagebücher. Von diesen war in der «schweizer schule» (vgl. Heft 9/98) auch bereits einmal die Rede. Dieser Beitrag soll – sozusagen als Fortsetzung – Einblick in die neueren Forschungsarbeiten vermitteln und hoffentlich die Diskussion darüber anregen, wie die Lese- und Schreibförderung in den Schulen unter aktuellen Bedingungen gestaltet und laufend weiterentwickelt werden kann.²

Dieser Beitrag soll die Diskussion anregen, wie Lese- und Schreibförderung weiterentwickelt werden kann.

Zur Einrichtung: Buch und Bildschirm in der offenen Förderanlage

Kinder und Jugendliche kommen mit unterschiedlichsten Medienerfahrungen, Mediengewohnheiten und -kompetenzen zur Schule; die Gestaltung einer Förderanlage, welche den Umgang mit Schrift anregen

Ein Ziel der Untersuchung bestand darin, den Effekt der verschiedenen Genres auf das Leseverhalten der Kinder beobachten zu können.

soll, muss auf diese Interessen- und Begabungsheterogenität reagieren. Die Klassenzimmer wurden deshalb als möglichst vielfältige «Lese- und Medioumgebung» eingerichtet, mit einem Buch- und Bildschirmangebot, das die Schülerinnen und Schüler während den wöchentlich eingeplanten «Freien Lesestunden», in Unterrichtspausen oder auch in der Freizeit nutzen konnten. Allen Schulklassen stand eine Klassenzimmerbibliothek zur Verfügung, dazu gehörten einerseits die gedruckten Bücher aus ganz verschiedenen Genres und mit unterschiedlichen Ansprüchen an die Lesefähigkeit: Kinderbuchklassiker und Neuerscheinungen, teils «einfache» Literatur mit grossen Schrifttypen, Flattersatz und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle und sperrige Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen – hinzu kamen die Titel, mit welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Bibliotheken selber ergänzten. Damit stand eine laufend aktualisierte Sammlung von Büchern zur Verfügung, von denen die einen in der gegenwärtigen kinderliteraturwissenschaftlichen Diskussion als «Hochwertliteratur» bezeichnet werden, von denen andere aber zur Unterhaltungsliteratur, teilweise auch zur trivialen Kinder- oder Jugendliteratur gezählt werden – ein offenes Angebot an Lesestoffen unterschiedlicher Qualitäten und für verschiedene Ansprüche also. Ein Ziel der Untersuchung bestand ja auch darin, den Effekt der verschiedenen literarischen Genres und ihrer je unterschiedlichen Textstrukturen auf das Leseverhalten und die Lernentwicklungen der Kinder und Jugendlichen beobachten und beurteilen zu können.

Zusätzlich zum gedruckten Lektüreangebot erhielten die Klassen im neuen Projekt mindestens zwei Computer mit CD-ROM-Laufwerk und Internetanschluss, dazu standen Multimedia-Versionen ebenfalls zum freien Gebrauch bereit. Aus dem noch nicht sehr umfangreichen Angebot der Kinder- und Jugendbuchverlage wurden vor allem solche Titel angeschafft, bei welchen ein direkter Bezug zu einer Buchvorlage sichtbar blieb: elektronische Versionen von Kinderbuchklassikern, virtuelle Bücher, welche mit der Assoziation an gedruckte Vorlagen spielten und multimediale Sachbücher für Kinder, die meist als Nachschlagewerke gestaltet sind.³ Das Reizvolle der CD-ROM als «Living Book» ist vordergründig sicher einmal ihre optische und akustische Gestaltung (hier wird mehr und anderes geboten als der blossе Schrifttext), vor allem aber sind es die vielfältigen Manipulationsmöglichkeiten des interaktiven Mediums. Sachinformationen oder Erzählstränge müssen am Bildschirm in spielerischer Art erst einmal zusammengesucht und komponiert werden. Hier sind die Bilder mit Ton- und Schriftelementen im Hypertext verwoben, hinzu kommen häufig kurze Videosequenzen, die den Plot der Handlung besonders schnell vorantreiben. Damit knüpft die multimediale Geschichte zusätzlich auch an Rezeptionsgewohnheiten an, welche Kinder von heute im Umgang mit dem TV längst erworben haben. Anders als beim Fernsehen können sie in ihren elektronischen Büchern aber auch die Reihenfolge und die Rezeptionsdauer von einzelnen Seiten selber wählen und sie bestimmen vor allem den Verlauf des Handlungsgeschehens per Mausclick jeweils selber mit. Für den

Ausgang ihrer Geschichte sind sie also selber verantwortlich – und diese Aufforderung zum Erkunden und Mitgestalten der virtuellen Anlage macht die interaktive Lektüre gerade für jene Heranwachsenden attraktiv, welche (noch) nicht zu der stillen, zurückgezogenen und ausschliesslich auf die Sprache konzentrierten Lesehaltung gefunden haben, die ein langer gedruckter Buchtext von ihnen verlangt. Möglicherweise erwerben die jungen Leserinnen und Leser aber gerade mit der spielerisch-suchenden Orientierung im elektronischen Buch Geschichten-erfahrungen und strukturelles Wissen über die Art, wie Geschichten verlaufen können, und sie bauen damit Kompetenzen auf, die auch und gerade für die Bewältigung von Buchlektüren wichtig sind. So jedenfalls lautete eine der Hypothesen, die mit den Beobachtungen in den Schul- klassen und vor allem in den dort laufend entstehenden Lesetage- büchern überprüft werden sollte.

Möglicherweise erwerben die jungen Leserinnen mit der Orientierung im elektronischen Buch Wissen über die Art, wie Geschichten verlaufen können.

Der interaktive Krimi zum Beispiel: Multimedia-Versionen im Bereich der erzählenden, unterhaltenden Literatur, die die lesenden Kinder tatsächlich mitagieren lassen, sind noch immer Mangelware. «Ein Fall für Mütze und Co»⁴ ist ein gelungenes Beispiel aus einer mittlerweile erweiterten Multimedia-Serie: Die CD greift Figuren und das Handlungs- muster der – von vielen Kindern verschlungenen – TKKG-Krimis auf und gestaltet die Detektivgeschichte zu einer variationsreichen Spielvorlage, die weit mehr Überraschungen bereithält, anspruchsvoller und interessanter ist als die sich wiederholenden Serienteile der Buch- vorlagen. Der «Konflikt», Anstoss der Handlung, wird uns gleich zu Beginn in einer kurzen filmischen Sequenz vorgespielt: Karins Hund Zak ist entführt worden. Für das Detektivteam Karin, Mütze und Billy stellt sich damit die Aufgabe, das Tier zu finden und die Täter zu über- führen. Wer am Bildschirm mithilft, sich an der Spurensuche beteiligt, kann mit der Heldin und den Helden zusammen verschiedene Orte in der Stadt aufsuchen, Zeugen befragen, ein Notizbuch führen und darin Fundstücke festhalten und wichtige Hinweise auch lesend dem «Hand- buch der Meisterdetektive» entnehmen. Auf dem Bildschirm findet sich dafür eine begleitende Schiene, auf der die Symbole für die verschiede- nen Instrumente für die Detektivarbeit zu finden sind und angeklickt werden können. Was das Leseabenteuer mit dieser CD besonders span- nend macht, sind die Wahlmöglichkeiten: Die weiterführenden Informa- tionen erhält man nämlich nur dann, wenn man sich abwechselnd für eine Rolle aus dem Helden-Team entscheidet, in eine der Figuren hin- einschlüpft und mit ihr auf Spurensuche geht. Dabei sind die drei Figu- ren in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und lösen oft auch unbemerkt an andern Stellen der Detektiv-Geschichte Wichtiges aus, so dass ganz verschiedene Wege und Variationen – umständlichere und direkte – zur Lösung führen können.

Zur Ausrichtung der Beobachtung: Geschlecht, Schulklasse und Medienangebot

Wer Kinder und Jugendliche über längere Zeit zum freien Lesen und Schreiben auffordert, lässt eine ungesteuerte, «wilde» Dynamik unter-

schiedlichster Aktivitäten zu und erhält eine zunächst kaum überblickbare Fülle von Datenmaterial. Für die Auswertung musste es erst einmal nach den das Projekt leitenden Fragen geordnet werden.

Die Jungen gelten häufig als die Sorgenkinder des Lese- und Literaturunterrichts.

Zum einen: Wie verhalten sich Mädchen und Jungen in einer Medienumgebung, die neben traditionellen Leseangeboten auch interaktive Lektüren anregt? – Es ist längst bekannt und verschiedene Studien⁵ haben auch bereits deutlich darauf hingewiesen: Für das Lese- und Schreibverhalten spielt vor allem die Geschlechterorientierung eine entscheidende Rolle: Offensichtlich sind Mädchen meist viel schneller für die Beschäftigung mit umfangreichen Texten und für das eigene Schreiben zu gewinnen. Die Jungen hingegen gelten häufig als die Sorgenkinder des Lese- und Literaturunterrichts. «Gender» war deshalb für die Untersuchung der Tagebücher in unserm Projekt eine zentrale Kategorie. Eine Gegenüberstellung der Leseaktivitäten von Jungen und Mädchen, ihrer Lektürepräferenzen und ihrer Schreibtätigkeit sollte die geschlechtsspezifischen Aspekte des Medienverhaltens und des Umgangs mit Schrift berücksichtigen.

Zum Zweiten: Welche Besonderheiten ergeben sich möglicherweise aus den Konstellationen in der jeweiligen Schulklasse? – Was sich in den einzelnen Klassen abspielt und welche Lese- und Schreibaktivitäten den Kindern und den Jugendlichen innerhalb ihres sozialen Gefüges möglich sind, ist auch mit einer für alle gleich gestalteten Lernanlage nicht vorauszusehen. Selbst wenn sich Lehrerinnen und Lehrer in einer gemeinsamen Fortbildung auf wichtige Prinzipien der Lese- und Schreibförderung einigen, dieselben Einrichtungen wählen und vergleichbare Fördersituationen arrangieren, sind Differenzen zwischen den Schulklassen zu erwarten. Ihnen wollten wir ebenfalls nachgehen.

Und schliesslich: Worin bestehen die neuen Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in multimedialen Umgebungen und welche Differenzen zeigen sich gegenüber Kindern, die ihre Schrifterfahrungen ausschliesslich mit gedruckten Texten sammeln konnten? – Da Beobachtungen aus zwei unterschiedlichen Medienumgebungen vorlagen – die traditionelle Klassenzimmerbibliothek und die multimediale Anlage mit Buch und Bildschirm, – interessierten besonders auch die Unterschiede im Umgang mit dem jeweiligen Angebot.

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

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

«Ich hole mir noch ein Monsterbuch», schreibt Jonas im 3. Schuljahr, «ich habe bis jetzt schon vier gelesen. Sie sind spannend.» – Evelyne im 5. Schuljahr: «Ich schaue mein Lesetagebuch oft an, weil ich dann sehe,

was ich früher gelesen habe. Heute lese ich keine Franz-Geschichten⁶ mehr, dafür lange Geschichten. Am liebsten über Mädchen, wenn sie verliebt sind und solche Themen. Da kann man lange lesen und man ist mit dem Buch nicht sofort wieder fertig.» – Und Tobias im 5. Schuljahr: «Dass wir auch CD-ROM haben, finde ich gut. Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen. Es wird einem nicht so schnell langweilig.»

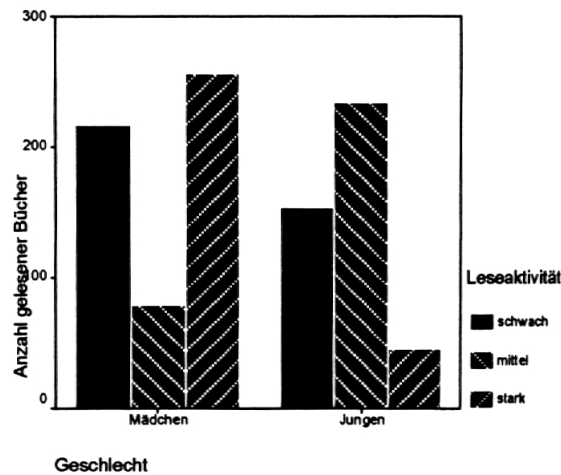
Aufschlussreich sind aber auch die Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung, welche das gesamte Textkorpus (alle Lesetagebuchtexte) erfasst, zum Beispiel die folgenden:

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

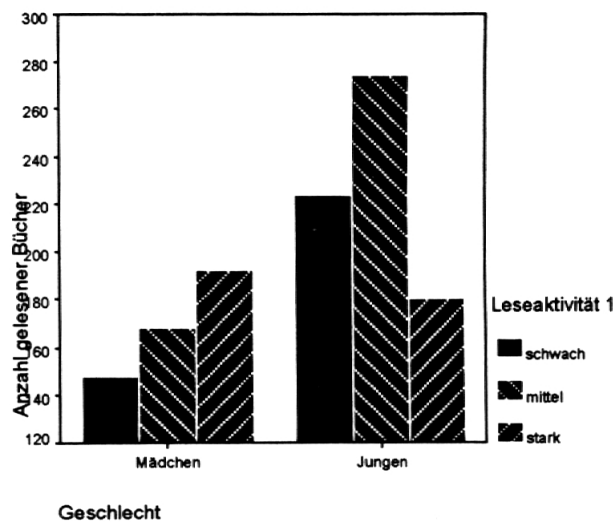
– *zur stimulierenden Wirkung eines multimedialen Angebots:* Wenn Kinder zwischen Buch- und Bildschirmlektüren auswählen können, ist das Aktivitätsgefälle zwischen Mädchen und Jungen weit weniger hoch. Mädchen wählen «Interactive Books» vor allem als Auflockerung zwischen ihren Buchlektüren, während viele Jungen die CD-ROM häufig als Einstiegslektüre nutzen, längere Zeit dabei bleiben und schliesslich meist zum gedruckten Buch wechseln. Vor allem in der Primarschule erweisen sich die Multimedia-Versionen von Geschichten als attraktive Lektüren für Jungen, die auf dem Weg sind, Buchleser zu werden. Die Gelegenheit, Leseerfahrungen auch am Bildschirm zu sammeln, stärkt und stabilisiert also vor allem die Lesetätigkeit der Jungen, während Mädchen den PC weniger eindeutig für ihre Leseentwicklung verwerten, seine Möglichkeiten bei der Beschäftigung mit literarischen Versionen aber durchaus auch erkunden. Die unterschiedlichen Effekte, welche traditionelle und multimediale Leseumgebungen für die Leseaktivität haben, scheinen in der graphischen Übersicht folgendermassen auf:

Die Jungen sind an ganz andern literarischen Genres interessiert als die Mädchen.

Die Leseaktivität von Primarschulkindern im 4.–5. Schuljahr, die ausschliesslich aus einem Angebot gedruckter Literatur auswählen konnten:



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



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

- zur *Bevorzugung einzelner literarischer Genres*: Unabhängig von der Altersstufe, dem Geschlecht und der Art der Leseumgebung zeigt sich eine Konstante besonders deutlich. Die phantastische Literatur wird von den Kindern durchwegs bevorzugt. Darin zeigt sich – im Bereich der gedruckten Literatur ebenso wie bei den elektronischen Büchern – wohl in erster Linie das Bedürfnis der Kinder nach der auf Anhieb

erkennbaren literarischen Fiktion. Die Anstrengung des Lesens empfinden sie offenbar vor allem dann als lohnend, wenn sie Merkwürdiges und Wunderbares durchleben können: Gegenwelten zum alltäglich Erfahrbaren. Genau diese Lesemotivation – das Unmögliche, das Herbeigedachte und Herbeigewünschte vorstellbar zu machen – ist bisher in der schulischen Förderpraxis aber häufig vernachlässigt worden.⁷ Viele Lehrerinnen und Lehrer verbinden mit dem Literaturunterricht zugleich die Aufgabe, sich mit der gesellschaftlichen Realität kritisch auseinanderzusetzen. Lesen verbinden sie oft in erster Linie mit sozial-aufklärerischen Zielen, sie suchen für Klassenlektüren zum Beispiel ein «Buch zum Thema» und verfehlen damit allerdings häufig die Leseinteressen, die für den Aufbau einer stabilen Lektürepraxis notwendig sind. Ganz offensichtlich brauchen Kinder – und zu einem grossen Teil auch die Jugendlichen – die Gelegenheit zur Lesetätigkeit, die nicht auf Wissensvermittlung gerichtet ist, sondern Imaginationen nährt und ein Probehandeln und Erleben in magischen Welten ermöglicht.

*Offensichtlich
brauchen Kinder
Lesetätigkeit, die
Imaginationen nährt.*

– *zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben:* In den Texten der Kinder und der Jugendlichen sind Anlehnungen an den gelesenen Vorlagetext eindeutig zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler verwerten ihre Lektüren auch für das eigene Schreiben, übernehmen Textformen, Muster und teilweise auch die Wortwahl. Wenn sie unmittelbar anschliessend an ihre Lektüren selber schreiben, fällt ihnen das Gestalten ihrer Texte leichter. Vor allem die Kinder mit einem grossen Leserepertoire gedruckter Bücher finden häufiger zum eigenen erzählenden Schreiben. Als besonders stimulierend erweist sich – auch in Bezug auf das Schreiben – wiederum das phantastische Buch. Insgesamt aber scheinen Lesen und Schreiben gegenläufige Tätigkeiten zu sein. Kinder, welche das Buch- und Medienangebot intensiv nutzten, haben sich für das Schreiben deutlich weniger Zeit gelassen und seltener extensive Texte verfasst. Diese Gegenläufigkeit zeigt sich deutlich bei einer Mehrheit der Jungen, die sich eher einseitig auf die Beschäftigung mit Lektüren oder auf die Reproduktion von Leseerfahrungen beim eigenen Schreiben konzentrierten. Mädchen hingegen verbanden häufiger eine hohe Leseaktivität mit einer regen Schreibfähigkeit. In multimedialen Umgebungen gleicht sich also lediglich die Leseaktivität von Jungen und Mädchen ein Stück weit aus. Nach wie vor sind aber auch hier die Mädchen die intensiveren und insgesamt mitteilssameren Schreiberinnen.

Didaktische Konsequenzen: Multimedialer Unterricht braucht nicht nur Offenheit, sondern auch Anregung und Begleitung

Wenn Kinder ihre Texterfahrungen in einer anregenden Medienumgebung sammeln, wenn sie diese in einem selbstgesteuerten Curriculum, mit eigenen Schwerpunktsetzungen und im individuellen Tempo weiterentwickeln können, eignen sie sich jenes Verhalten an, das für einen qualifizierten Umgang mit Schrift und Literatur besonders wichtig ist: Sie lernen, zwischen Medien, Themen und Texten auszuwählen und sich auf

das jeweils Bevorzugte zu konzentrieren. Mit den Lektüren, zu denen Kinder Zugang gefunden haben, entwickeln sie einzelne Lesekompetenzen und eine Souveränität im Umgang mit Büchern, darüber hinaus erwerben die Heranwachsenden aber auch ein produktiv verfügbares Repertoire an Textgestaltungen, mit welchem sie Schreibgewohnheiten aufbauen. Der Bildschirm, eine Vielfalt gedruckter Bücher – und darunter auch anspruchsvolle literarische Genres – erweisen sich dabei als unverzichtbare Elemente von Unterrichtsanlagen, die den geschlechtsspezifisch differenziellen Nutzungsweisen und den verschiedenen Stadien der Lese- und Schreibentwicklung bei Kindern derselben Klassenstufe angemessen sind. Lese- und Schreibförderung wird damit zur gemeinsamen Aufgabe der Literatur- und Schreibdidaktik und der Medienpädagogik – zu einer interdisziplinären Aufgabe also. Die Konsequenzen, die sich daraus für die konkrete Unterrichtsgestaltung in der Volksschule ergeben, hat das Projekt in den folgenden kurzen Thesen zusammengefasst:

Kinder sollten beobachtet und nicht vorschnell eingestuft werden.

- Kinder sollten beobachtet und nicht vorschnell eingestuft werden. Vor allem beim Schuleintritt und in den ersten Schuljahren zeigt sich: Viele Kinder können mehr und anderes, als die Schule von ihnen erwartet. Wenn Kinder aus einem breiten Text- und Medienspektrum auswählen können, erfahren Lehrerinnen und Lehrer mehr über den jeweiligen Stand ihrer Entwicklung.
- Der offene Unterricht bietet den Heranwachsenden eine Umgebung, in der sie in der Lese- und Medienkultur leben und ihre Erfahrungen laufend erweitern können. Er fördert die Kinder mit ihren spezifischen Begabungen im Umgang mit Schrift, Literatur und Medien. Was zurzeit unter dem scheinbar neuen Stichwort der «Begabungsförderung» für die schulische Praxis postuliert wird, leistet der offene Lese- und Schreibunterricht bereits.
- Für die Beschäftigung mit Schrift, mit Literatur und Medien spielt das Geschlecht eine entscheidende Rolle. Die Schule muss sowohl die männlichen als auch die weiblichen Interessen und Leseweisen aufnehmen und fördern.
- Die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur hat viel zu bieten für das literarische Leben und die Förderung in der Schule. Die Schule muss sich gegenüber dem Buchmarkt so weit wie möglich öffnen.
- Für den Aufbau von Leseinteressen und Lesegewohnheiten brauchen die jungen Leserinnen und Leser die phantastische Literatur. Mit ihr gelangen Kinder und Jugendliche an sonst unerreichbare Orte und sie erhalten Nährstoff für ihre eigene Phantasie. Dabei setzen sie sich – auf besondere Weise – auch mit Wirklichkeiten auseinander, mit jenen ihrer inneren Zustände, ihrer Wünsche und Vorstellungen. Vor allem aber werden sie zum Lesen und zum Weiterlesen verlockt.
- Das vergnügliche, unterhaltende Lesen und das Lernen am anspruchsvollen Text – beides gehört in die Schule. Leseförderung und literarische Bildung sind zweierlei Ziele des Deutschunterrichts. Sie sollten einander aber nicht konkurrenzieren. Während sich die Leseförderung darum bemüht, dass Kinder überhaupt lesen lernen und

sich an die Lesetätigkeit gewöhnen, ermöglicht die literarische Bildung die Begegnung mit kunstvollen Texten, mit einer anderen Sprache, als wir vom alltäglichen Gebrauch gewohnt sind. Beides brauchen die Heranwachsenden für ihre Entwicklung zum eigenständigen literarischen Lesen.

- Zur modernen Lese- und Schreibkultur gehören der PC, die CD-ROM und das Internet selbstverständlich dazu. Es genügt aber nicht, dass sich die Schule entsprechend einrichtet, sie muss auch didaktische Ideen für den Umgang mit den neuen Medien und für ein anregendes Miteinander von alten und neuen Medien entwickeln.
- Elektronische Bücher sind meist Spielvorlagen mit wenig Text. Dennoch sollten sie für die Leseförderung genutzt werden. Die zurzeit erhältlichen Multimedia-Versionen sind von unterschiedlicher Qualität. Die anregenden und innovativen Beispiele sollten den Kindern und Jugendlichen – als ergänzende Schwerpunkte im Lektüreangebot – zur Verfügung stehen. Viele Kinder – besonders häufig die Jungen – finden damit leichter Zugang zu literarischen Stoffen und werden neugierig auch auf gedruckte Bücher.
- Lesen und Schreiben sind Tätigkeiten, die einander wechselseitig unterstützen. Im Deutschunterricht sollten sie deshalb eng miteinander verbunden werden.
- Entwicklungen brauchen eine kontinuierliche Förderung und Zeit. Lesen und Schreiben können nicht an kurzfristigen Zielen gemessen werden. Der fördernde Unterricht reagiert auf diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungen der Kinder, indem er das Lesen und Schreiben als kontinuierliche Tätigkeiten kultiviert und indem er dafür regelmässige Zeiten einplant. Seine Wirkungen können nicht kurzfristig beurteilt werden, und die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich anhand punktueller Ergebnisse nicht einschätzen. Notwendig hingegen ist die Aufmerksamkeit und die Geduld für die verschiedenen Kinder und Jugendlichen: die Beobachtung ihrer Lese- und Schreibtätigkeiten. Was sie dabei jeweils gelernt haben, erkennen die Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie die vom einzelnen Kind zu den verschiedenen Zeiten erbrachten Leistungen in kleineren und in grösseren Abständen miteinander vergleichen.

Lesen und Schreiben können nicht an kurzfristigen Zielen gemessen werden.

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

25.6.93

Lese- und Schreibbuch Rückmeldung von fast
2 Jahren

Ich fand das Lese- und Schreibbuch sehr gut.
Am Besten fand ich dass man (les) lesen konnte
und damit die Schule schwängte.

Ich fand es gut, dass man am Computer spielen
konnte und eintragen. Nicht so gut fand ich, dass
man so viel schreiben musste.

(Am besten) Das Beste Buch das ich gelesen habe
waren die Tiger Team Bücher. Sie sind sehr spannend
und man konnte fast nicht aufhören zu lesen.

Das lustigste Buch fand ich Rudi Rüssel.

Geschrieben @ Ende @

@ 4. Klasse @

bei Herr Ebner.

Anmerkungen

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

– Weitere Informationen aus der Projektarbeit bietet auch die Homepage: www.literalitaet.ch

² Eine ausführliche Darstellung von Ergebnissen aus dem Projekt wird im September erscheinen – vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann, Lesen und Schreiben in einer

Medienumgebung. Zu den literalen Aktivitäten von Primarschulkindern, Aarau: Sauerländer 2000

³ Sven Nordquist, Pettersson und Findus, Hamburg: Oetinger/terzio 1996; Romain Victor-Pujebet, Das Buch von Lulu, Ravensburg: Maier-Ravensburger o.J.; Paul Maar, Eine Woche voller Samstage, Hamburg: Oetinger/terzio 1998; Robinson Crusoe (nach Daniel Defoe), Berlin: Tivola 1998; Goethe in Weimar, München: Navigo 1995; Brockhaus in Text und Bild. Mannheim: Bibliographisches Institut F.A. Brockhaus 1999

⁴ Ralf Pingel, Isabel Kreitz, Ein Fall für Mütze & Co. Das Detektiv-Spiel, Berlin: Tivola o.J.

⁵ Interessant in diesem Zusammenhang sind u.a.: Bettina Hurrelmann et al., Leseklima in der Familie, Gütersloh: Bertelsmann 1993; Hartmut Eggert, Christine Garbe, Literarische Sozialisation, Stuttgart: Metzler 1995; Heinz Bonfadelli, Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung, in: Bodo Franzmann et al. (Hrsg.), Handbuch Lesen, München: Saur 1999.

⁶ Christine Nöstlinger, Geschichten vom Franz, Hamburg: Oetinger 1984; Folgebände.

⁷ Vgl. dazu die Ergebnisse aus der Studie vom Irmgard Oskamp, die Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland nach ihrer Lektüreauswahl im Unterricht befragt hat – Irmgard Oskamp, Jugendliteratur im Lehrerurteil. Historische Aspekte und didaktische Perspektiven, Würzburg: Königshausen & Neumann 1996.