

Wir sind stolz auf dich, Nejra!



eine Arbeit von Gérard Gretsich

“I’d rather learn
from one bird
how to sing
than teach
ten thousand stars
how not to dance”¹



Dieser Brief Nejras, einer jungen bosnischen Schülerin aus dem ersten Schuljahr von [Altwies](#), hat mich über Umwege erreicht.

Gerichtet war der Brief an die Lehrerin [Annette Tremuth-Wollwert](#). 

Ihr Mann, [Fernand Tremuth](#), hatte ihn mitgebracht, als wir zusammen einen “cours de perfectionnement” leiteten, der sich wohl mit einer der folgenden Materien befaßte: Schreibatelier, TEO, DECOLAP, Zweitspracherwerb oder einem anderen prozeßorientierten Lernansatz - so genau kann ich mich nicht mehr erinnern. Lange Monate hing dieser Brief in einem Rahmen im Gang vor meinem Büro am “Ministère de l’Education Nationale et de la Formation Professionnelle” - ein langer Titel, ein langes Programm.



Reaktionen darauf kamen sehr wenige, und wenn, dann:
Kopfschütteln, Ratlosigkeit, Unverständnis, Verwunderung
über die vielen Fehler, ...

Na ja, ich weiß:

Beamte haben eine lange Leitung, sitzen wo- und
wennmöglich darauf, Beamte haben kein Herz und wenn,
dann eins aus Stein, Beamte scheuen Lebendiges und
Unberechenbares, Widerspruch und Kontradiktionen,
Beamte sind entweder an den Stuhl gefesselt (er/sie heißt
dann “attaché(e)”) oder aber dem brodelnden Leben
entrückt (er/sie heißt dann “détaché(e)”).

Aber: gewundert hat mich seither immer nur, daß, wenn ich
diesen Brief an anderen Orten, bei LehrerInnen, Eltern,
Studenten, Kollegen, Verantwortlichen, Experten, ...
herausgezogen habe, die Reaktionen sich nicht wesentlich
von denen der Beamten unterschieden.



Als Lehrer habe ich die Lehrerin Annette Tremuth um diesen Brief beneidet. Glücksmomente dieser Art sind in unserem Beruf recht selten. Wir sollten uns zu solch einem Glück und den mitschwingenden Gefühlen bekennen, da sie letztendlich den von uns eingeschlagenen Weg bestätigen. Sie legitimieren ebenfalls unser Vertrauen in die Nähe, die wir zu unseren Schülern finden müssen, um überhaupt einen sinnvollen Lernprozeß auf dieser Basis zu begründen und weiterzutreiben.

Auf einen solchen Brief können und müssen wir verantwortungsvoll reagieren. Wir können nicht den Kopf in den Sand stecken. Ich habe Annette Tremuth nicht gefragt, aber ich bin sicher, daß sie auf ihre persönliche Weise geantwortet hat und Nejra und ihre Schwester gestützt hat. Wir sollten endlich als Lehrer(Innen) innerhalb und außerhalb des Klassenraumes ein Leben beherzigen, welches, wie [Mary Catherine Bateson](#) schreibt, geleitet wird von “response rather than purpose, response that makes us more broadly attentive, rather than purpose that might narrow our view.”²

Aufmerksamkeit und Liebe, so die Botschaft des Briefes und seiner Entstehungsumstände, sollten im Curriculum verankert sein und nicht die der Beamtenseele voll entsprechenden, detaillierten Lernzieltabellen:

“We are not, any of us, to be found in sets of tasks or lists of attributes; we cannot be defined or classified. We can be known only in the singular unfolding of our unique stories within the context of everyday events. (...) Our classrooms (...) are cultures in the making, we and the children inventing new rules for ourselves every day. We never discover how all the pieces fit or what every behavior means, and the stories we tell of classroom life must, of necessity, end in question marks and untied threads. (...) The road to discovery lies waiting to be mapped out in each day’s journal pages, pieces of a continuing mystery story about individuals and groups who are learning to live together in a school society that seems very different from a sensible home and family only when we arbitrarily make it that way.”³

“For both spoken and written utterances, their force in part derives from their place both in a situation and in a chain of utterances.”⁴

“(…) regardless of whether or not others are present at the time an utterance is being interpreted, its meaning potential is social. This is so because the meanings language users build and the language used to express those meanings has previously been built and shaped by social interaction.”⁵

Welche Lebens- und Unterrichtssituationen (welcher soziokultureller Kontext) haben den langen, ausdrucks- und stimmungsvollen Brief der bosnischen Erstkläßlerin Nejra entstehen lassen? Die Textform des Briefes als bedeutungstragendes Zeichen wird bestimmt durch den Kontext, in dem Nejra lebt und arbeitet, denn “(...) the linguistic sign is formed by the union of text in context. (...) Situational context (...) is an inextricable part of the thing we call a linguistic sign. Embedded in text is context.”⁶



Die Lebenssituation kann aufgrund klarer Informationen im Brief erschlossen werden:

- Auswanderung aus einem kriegs- und krisengeschüttelten Land (**Bosnien**)⁷ ;
- Freude darüber, in einem friedfertigen Land Zuflucht gefunden zu haben;
- Schwierigkeit der älteren Schwester mit Identität und Integration in der fremden Umgebung;
- Wunsch der Anerkennung ihrer eigenen Familie und Herkunft im neuen Lebensumfeld;
- Wille zur Anpassung durch Arbeit, Anstrengung und Risikobereitschaft;
- Zukunftsperspektiven durch Orientierung an Modellen in einer vertrauensvollen Lernsituation.

Die aufgezählten Punkte stellen alle jeder für sich, aber dennoch unzertrennlich, ausreichende und notwendige Motivationen für mündliche und/oder schriftliche Äußerungen dar. Sprache, ob mündlich oder schriftlich, vermag den existentiellen Bedürfnissen Nejas Ausdruck zu verleihen. Sprechen und Schreiben können eine Kette von Äußerungen (mündlich und/oder schriftlich, aber auch über andere Kommunikationskanäle) in Gang setzen, welche der Klärung und Erklärung von Nejas Lebenssituation dienen, vorausgesetzt es erfolgen Antworten, welche sich auf derselben Ebene von Betroffenheit, Ernst und Wahrhaftigkeit befinden.

Die Unterrichtssituation, welche dafür verantwortlich ist, daß Nejra überhaupt zum Bleistift gegriffen oder den Computer benutzt hat, um ihren tiefsten Empfindungen und Bestrebungen Ausdruck zu verleihen, scheint mir auf derselben Ehrlichkeit und Echtheit der Einstellungen zu beruhen, welche im Brief an vielen Stellen anklingen.

Nejra ist sich der Liebe und der Zuneigung ihrer Lehrerin, ihrer Freundinnen und ihrer Familie gewiß: dadurch hat sie das nötige Selbstvertrauen und die Risikobereitschaft, ihre Wünsche und Meinungen zu artikulieren und zur Disposition zu stellen:

“ich weisse das du mich gerne has.

Und **darum** Schreibe ich eine geschische fon dier.”

Lehrerin, Klasse und Familie können auf diese Äußerungen hin erst handeln und Nejra bei der Identitätsentwicklung in einer fremden Kultur helfen.

Daß der Unterricht auf gegenseitigem Vertrauen basiert, welches sich tagtäglich in der sozialen Interaktion und Kommunikation neu herauschält und auch neu bewähren muß, wird besonders deutlich, wenn Nejra zaghaft - aber doch bestimmt - nachfragt:

“Annette Schfen ich gut in der Schule.” und diesen Satz in die beiden Äußerungen “Liebe Annette ich Habe dich gerne.” und “Meine Mutter ist So fro.” geradezu dialogisch einwickelt. Sie appliziert diese Strategie mehrmals: “Libe Annette und ich forgese dich Ni”, dann “ich porbijare immer mer Cu Schafen” und “ich habe dich so gerne.” oder auch noch: “ich bin so Schtolz auf dich Annette. Annette ich habe meine Brile fur gesen. Ist das nicht Wizig.”

Nejra schreibt hier im Spannungsverhältnis eines permanenten Dialoges, unabhängig davon, ob die jeweiligen Dialogpartner präsent sind oder nicht. Sie antizipiert eventuelle Einstellungen und Reaktionen ihrer Gesprächspartner und stimmt ihre eigenen Äußerungen feinfühlig ab. Ihre eigene Persönlichkeit und ihr aktuelles Bewußtsein kommt laut [Mikhail Bakhtin](#) dabei zu Vorschein:

“This is the speaking personality, the speaking consciousness. A voice always has a will or a desire behind it, its own timbre and overtones.” ⁸

Sind die typographischen und orthographischen Besonderheiten Zufall oder nicht doch versteckte Hinweise auf Akzentuierungen in Nejras Dialog? Groß- und Kleinschreibung scheinen bei Nejra den inneren Überzeugungen und den persönlichen Wertschätzungen überantwortet und untergeordnet worden zu sein. Diese starken Gefühle erzwingen geradezu eine Einführung der Betonung in die Schriftsprache, einer Betonung, die, wie [Anne Haas Dyson](#) richtig bemerkt, den Leser in den

Dialog zwingen will: “(...) as writers, (...) children were learning to manipulate more than words. They were manipulating ideological symbols of power and weakness, love and hostility, good and evil, and, at the very same time, they were manipulating their social relations with classroom companions.”⁹ So experimentiert Nejra mit vielen Funktionen “echten” und “richtige” Schreibens als Kommunikation, indem sie schriftsprachliche Mittel versucht, verändert und an ihre Bedürfnisse adaptiert. Während Nejra ihren Brief aufsetzt, verarbeitet und integriert sie verschiedene schriftsprachliche Zeichensysteme. Dies verdeutlicht, daß semantische, syntaktische und graphophonemische Elemente interagieren. Der jeweilige Kontext bestimmt ihre Rolle im Prozeß des Hineinwachsens in die Schriftsprache: “(...) we have come to see the linguistic sign not as phonemes (oral language) or graphemes (written language) + syntax + semantics + pragmatics, but rather as cue systems in transaction with each other and with the cue systems of other communication systems. Alter the context of situation, and the pragmatics (the rules of language use in this context of situation) changes, and with it, how the semantic, syntactic, and graphophonemic systems operate.”¹⁰

“Laughter is a great thing. Laughter is the most serious thing in the world.”¹¹



Die fragile Darstellung der eigenen Persönlichkeit braucht aber noch ein anderes Gewand, um sich unbesorgt als Nejra auf die Bühne der Öffentlichkeit zu wagen: die Lachkultur, welche den Rest aller Furcht zu bannen scheint, denn: “Furcht ist der extreme Ausdruck der einseitigen und dummen Ernsthaftigkeit, die durch das Lachen besiegt wird.

(...) Das Moment des Lachens (...) zerstör[t] die beschränkte Ernsthaftigkeit sowie jeglichen Anspruch auf eine zeitlose Bedeutung und Unabänderlichkeit der Vorstellungen von Notwendigkeit. [Es] befrei[t] das menschliche Bewußtsein, den Gedanken und die Einbildungskraft des Menschen für neue Möglichkeiten.”¹²

Nejra stellt in ihrem Brief der offiziellen, ernsten Kultur der Schule und des Lebens, die auch meine Lehrerseele vorhin gleich ansprechen zu müssen geglaubt hat, eine heitere Kultur des Lachens, der Freude und des Stolzes - allesamt positive Einstellungen - gegenüber. Sie schlägt mit ihrer Lachkultur den Rest der in ihr verbliebenen Furcht in den Bann.

An vielen Stellen dieses Briefes kann man den Versuch Nejas sehen, Antworten auf etwaige Repliken und Fragen ihrer Lehrerin und Dialogpartnerin vorwegzunehmen, besonders bezüglich ihrer Arbeitseinstellung und ihres Berufswunsches. Die folgenden Stellen illustrieren den Dialog, der sich in Nejas Kopf zwischen den Ansprüchen ihrer eigenen Welt und denjenigen der “offiziellen” Welt der Erwachsenen abspielt:

“Liebe Annette bite ich din So fro mit dir.

Ich mus immer buchen.” [= Bücher lesen?]

“Wenn ich grose bin den Werde ich eine liaren Wie du.

Und ich werde ein Schtrein liaren sein.


ich bin so Schtolz auf dich Annette.”

Bachtin schreibt: “Im Menschen ist immer etwas, das nur er selber im freien Akt des Selbstbewußtseins und des Wortes öffnen kann, das der verdinglichenden von außen kommenden Definition widersteht.”¹³ Ich teile Bachtins Meinung und denke, daß nur Nejra allein uns über ihre Situation, über ihren Willen und über ihre Meinungen informieren kann. Gutgemeinte Ratschläge und Methoden, wie man ein bosnisches Mädchen zum Sprechen und - später - zum Schreiben bringen könnte, gibt es bestimmt genug. Sie dürften von der Einschätzung “Nejra kann gar kein Deutsch”, über “Förderung in der Muttersprache”, “Fördergruppenunterricht” bis hin zur Methode “Deutsch für Ausländer” reichen und somit an wesentlichen Kategorien des Sprachgebrauchs vorbeigehen. Diese gutgemeinten konkreten Vorschläge sind eigentlich allzu sehr von unserer schulischen Aufgabe und Perspektive determiniert. Nejras Sprachmöglichkeiten sollen so schnell wie möglich erweitert und optimiert werden, damit ihr Schulerfolg gesichert werden kann und somit auch ihr Berufswunsch in Erfüllung gehen kann. Unnötig zu sagen, daß eine solche Sichtweise, welche keine Umwege und keine Verschnaufpausen toleriert, vor allem an der reibungslosen Integration Nejras in den allgemeinen Schulbetrieb interessiert ist.

Es ist jedoch zuerst das innere Bedürfnis sich mitzuteilen, welches Nejra den Brief an die Lehrerin gestalten läßt. Daneben spielt selbstverständlich das Lern- und Lebensumfeld eine wichtige Rolle, denn: “(...) written language is learned from the inside out in a socially supportive and conducive environment.”¹⁴

[Henry Schaefer-Simmern](#) und Seymour B. Sarason bezeichnen diesen Prozeß als eine Chance, von innen heraus in eine Arbeit hineinzuwachsen (“growing into his/her work”). Ich denke, daß die Gelegenheit, in die Spracharbeit, in den Sprachgebrauch und in die Schriftsprache hineinzuwachsen für jedes Kind (und ebenso für jeden Studenten, für jeden Lehrer, für jeden Menschen) gelten soll, unabhängig davon, welche Kompetenzen er/sie in einem bestimmten Bereich bereits entwickelt hat. Im folgenden Passus sollten wir uns nicht an dem Wort “artistic” stören: “Her creative powers were never misdirected by external influences which were not suited to her stages of artistic development. Each performance was perfected according to her current, temporary abilities; that is to say, it was the result of her temporary stage of visual cognition. Each finished work supplied the elements for the construction of the following one, and as her production was always in innermost connection with her genuine experience, she and her work grew organically. She was constantly her own best witness of this growth. Under such conditions she received deep satisfaction and enjoyment, and faith and courage for new and higher creative ventures. (...) The social significance of being recognized as a creative individual cannot be overestimated. Such recognition reflects back upon the creator’s self-esteem and makes him realize that he has something unique to give.”¹⁵


Nejras Brief stellt für mich ein Produkt dar, welches eingedenk aller äußeren, soziokulturellen Einflüsse dennoch das Resultat eines kreativen Prozesses ist “which, if allowed to unfold according to a person’s level of perceptual-cognitive grasp, uninfluenced by how things “really“ look or by society’s standards about how one should represent external reality, results in a ordered product that is a source of personal satisfaction as well as a basis for further and more complex development.”¹⁶

Einem solchen Prozeß Anerkennung zu zollen muß für uns heißen, die sprachlichen Konstruktionen Nejras, welche ihrem eigenen Bewußtsein ihrer Lebenssituation Ausdruck verleihen, ernst zu nehmen. Da wäre zuerst einmal eine Antwort verlangt auf ihren Brief, die denselben Ton anschlägt wie das kleine Mädchen.  Michail Bachtin ermahnt uns: “For the word (and, consequently for a human being) there is nothing more terrible than a lack of response. (...) After all it is not a mute wordless creature that receives such an utterance, but a human being full of inner world.”¹⁷

Wir sollten uns also bemühen, den Dialog von Mensch zu Mensch aufrecht zu erhalten, sei es mündlich oder schriftlich, sei es durch Briefe oder Tagebuch. Erst so ist ein sinnvoller Aufbau von Sprach- und Schriftsprachkompetenzen möglich: “Literacy failures are not failures of separation but rather failures of involvement. (...) literacy appears as the ability to keep writing or reading going.”¹⁸







Über unseren schulischen und vielfach lobenswerten Anstrengungen und Versuchen verlieren wir jedoch leicht andere Repräsentationssysteme und Kommunikationsmittel aus den Augen, welche ebenfalls einen sinnvollen Dialog in Gang halten können, ohne das Kind mit dem Bade auszuschütten.












Unter den Antworten, welche die Studenten des ersten und zweiten Jahres am ISERP auf Nejras Brief angefertigt haben, bin ich vor allem von der Collage Nathalie Reuters  überrascht worden. Ich denke, daß ihr Bild eine perfekte Antwort auf das Anliegen und auf die Bedürfnisse Nejras darstellt. Form und Inhalt sind in diesem Werk aufeinander abgestimmt und treffen genau den Ton und die Stimmung des Briefes von Nejra. Das kann man von der Form der meisten schriftlichen Antworten nicht behaupten. Visuelle Wahrnehmung und Identifikation der mit den Abbildungen verbundenen Intentionen und Gefühlen scheinen mir besonders bei fremdsprachigen Kindern von größter Bedeutung zu sein. Die Anbahnung von Kommunikation und von Kommunikationsbereitschaft über diese Medien ist vielversprechend: “The ‘authoring cycle’ we introduce is characterized by a search for text in context, the negotiation of meaning - both between other language users in the literacy event, and within and across communication systems - the risk of taking one’s current best shot, and the fine-tuning of text with text. (...) The multimodal nature of literacy allows language users to shift perspectives and to alter their sociological and psychological stances during the course of their involvement in the literacy event.”¹⁹

Mit Sicherheit werden auf die sehr persönliche Aufmerksamkeit dieser Lehrerin (Nathalie Reuter) hin die Lern- und Dialogbereitschaft Nejras ungebrochen bleiben und sich vielleicht sogar in einer breiteren Palette ausdrücken können.

Die Collage ist sofort identifizierbar als ein Ausdruck und als eine Darstellung der eigenen, unverwechselbaren Persönlichkeit der Lehrerin. Es bedarf keiner langen Worte, um die Wertschätzung der Schülerin durch die Lehrerin deutlich zu machen. Belanglose, abgenutzte Worte, die womöglich noch die Neutralität des Lehrkörpers und die Gleichbehandlung aller SchülerInnen verdeutlichen sollen, sind fehl am Platz, da sie von einer Gleichheit ausgehen, die so in den vor uns sitzenden und/oder stehenden Persönlichkeiten nicht gegeben ist. Denn selbst wenn "Fairneß" gegenüber den SchülerInnen uns zu neutralen und gezwungenermaßen banalen Worten verleiten sollte, so sollten wir uns stets bewußt sein, daß Äußerungen nie wertneutral sind. Sie stellen immer Perspektiven auf die Wirklichkeit dar: "Die einzelne Äußerung steht immer in einem wertmäßig-sinnhaften kulturellen Kontext - einem wissenschaftlichen, einem künstlerischen, einem politischen oder einem anderen Kontext - oder im Kontext einer einmaligen Situation des individuellen Lebens; nur in diesen Kontexten hat die einzelne Äußerung Leben und Sinn: sie ist wahr oder falsch, schön oder häßlich, aufrichtig oder unaufrichtig, offen, zynisch, autoritär u. a. - neutrale Äußerungen gibt es nicht und kann es nicht geben; die Linguistik sieht in ihnen jedoch lediglich eine Erscheinung der Sprache, bezieht sie auf die Einheit der Sprache, keineswegs auf die Einheit des Begriffs, der Lebenspraxis, der Geschichte, des Charakters, einer Person u.dgl.m." 20

Betroffen macht es mich schon, wenn ich lese, wie unpersönlich, hohl, hölzern und didaktisch aufgesetzt   viele Antworten auf Nejras intensiven Brief wirken. Die wenigsten Studenten scheinen bereit, einen persönlichen Ton   anzuschlagen, sich an lange vergangene Gefühle zu erinnern, die sie doch selbst einmal ausgestanden haben oder vielleicht noch immer ausstehen. In nur einem Brief werden Erfahrungen artikuliert, welche Nejra sehr nahe stehen dürften: so wird sich daran erinnert, wie Nejra zum ersten Mal in die Klasse gekommen ist. In demselben Brief wird von einer Gleichstellung von zwei Persönlichkeiten ausgegangen: “Als ich in deinem Alter war ...”. 
Sehr schön auch folgender Satz: “Ich habe deinen Brief schon sehr oft gelesen.” 

Beim Vergleich zwischen den Antworten von Studenten des ersten   und zweiten    Ausbildungsjahres ist mir aufgefallen, daß die Bereitschaft, persönliche Einschätzungen und Erinnerungen zu verarbeiten, im zweiten Jahr praktisch nicht (mehr?) vorhanden ist. Lediglich einige Studenten des ersten Jahres haben Mut, Frische und Spontaneität bewahrt, geben eigene Schwächen  zu und versuchen Auswege aus der Isolation des Klassensaales zu finden. Denn: Dialog setzt stets Interaktion voraus.

Dialog und Interaktion erscheinen bei fast allen Studenten jedoch als Kategorien, welche nur zwischen Nejra und der Lehrerin gelten. Dialog und Interaktion bleiben bis auf wenige Ausnahmen (vor allem bei Studenten des ersten Jahres) auf die Klasse und ihren Raum beschränkt. Die Schwester Asra und die Freundinnen werden nicht als potentielle Dialogpartner gesehen. Folglich versuchen die wenigsten Briefeschreiber Hilfe für die Schwester, deren Alleinsein Nejra doch so sehr auf dem Herzen lastet, zu organisieren. Dabei sollte man doch eine Reihe konkreter Unternehmungen planen können, die Asra    diejenigen Kontaktmöglichkeiten bieten, welche auch sie braucht, um sich auf persönlicher und schulischer Ebene weiter zu entwickeln.

Schwerwiegender und äußerst bedenklich finde ich, daß sowohl die Schwester als auch besonders die Eltern kaum als Dialogpartner und als “Ressourcen” für Nejras Entwicklung gesehen werden. Dies ist umso erstaunlicher, weil Nejra in ihrem Brief ja sowohl ihre eigene Familie namentlich vorstellt (und dabei besonders die Mutter eingehender beschreibt) als auch die Familie der Lehrerin eingehend in ihre Darstellung miteinbezieht. Der Kontakt zur Familie der Lehrerin scheint für Nejra eine Garantie für die Integration in die fremde Gesellschaft zu bieten. Eltern und Familien, aber auch Freunde, sind für Nejra und wohl auch für alle anderen Menschen Mittler und Vermittelnde im lebenslangen Lernprozeß, egal welche besonderen Bereiche gerade gelernt werden müssen. Lernen macht Sinn und hat einen Zweck - so spürt auch Nejra - in einem vertrauensvollen Umfeld, welches dennoch die individuelle Verantwortlichkeit des Lernenden betont ohne den gesamtgesellschaftlichen Kontext aus den Augen zu verlieren. Sinn und Bedeutung des Lernens müssen aber im Dialog mit allen verantwortlichen Partnern stets neu definiert und geklärt werden: “When learning, and literacy learning in particular, is seen as intersubjective then an act of meaning must be seen as inhering not in the intentions and actions of individual participants, but instead in the joint negotiation of meaning through social interaction.”²¹

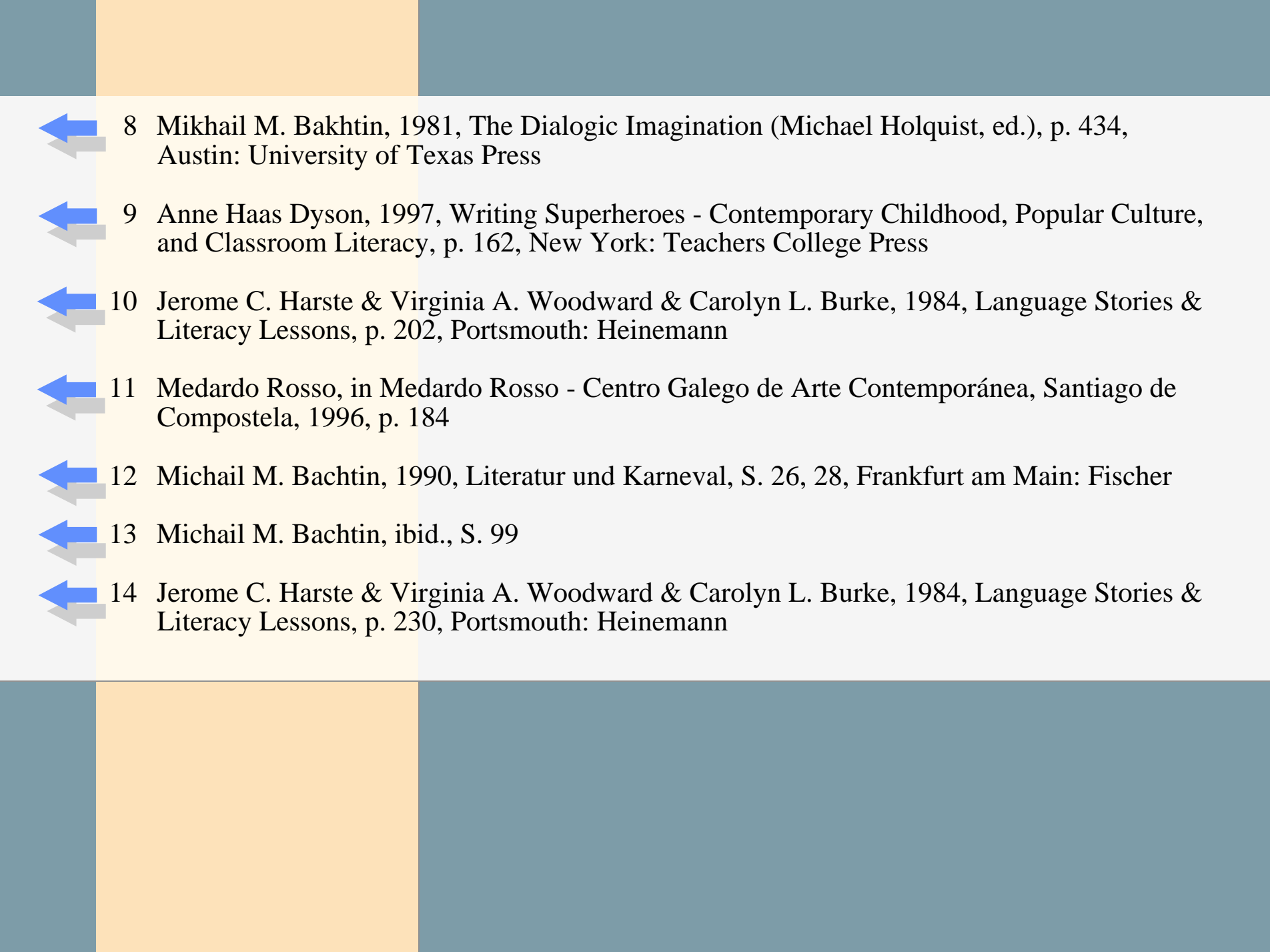
Die Ausbildung der Lehrkräfte am ISERP scheint mir nach der Lektüre der Antworten auf Nejras Brief sehr wenig auf Vermittlung der Lernprozesse durch andere Menschen ausgerichtet zu sein. Lehrer und Kinder erscheinen als Einzelkämpfer, welche nicht von Erfahrungen anderer abhängig sein sollen. Ja/nein, gut/schlecht, richtig/falsch und andere binäre Systeme regieren das komplexe System und Netz der Lernprozesse, welche - wie eindringlich durch Nejras Brief bewiesen - durch viel subtilere und facettenreiche Nuancen und Faktoren bestimmt werden. Selbst wenn der Brief Nejras an die einzelne Lehrerin gerichtet ist, so sind doch die Appelle an Freunde und Familie unverkennbar.








Wir sollten uns als LehrerInnen nicht der Illusion hingeben, auf komplexe Lern- und Lebens-bedürfnisse allein eine eindeutige Antwort zu finden, denn oft werden wir selbst unserer eigenen Bedürfnisse und Mittel erst durch die Taten und Ansichten anderer Menschen bewußt.

Die Veröffentlichung der Antworten auf Nejras Brief soll uns helfen voneinander zu lernen und somit den existentiellen und fachlichen Bedürfnissen Nejras gerecht zu werden.

[Gérard Gretsch](#), Februar 1998

- 1 e. e. cummings, 1969, Selected Poems 1923 - 1958, p. 40, London: Faber and Faber
- 2 Mary Catherine Bateson, 1990, Composing a Life, p. 234, New York: Penguin
- 3 Vivian Gussin Paley, 1997, Talking to Myself in a Daily Journal: Reflections of a Kindergarten Teacher, in Christine Pearson Casanave & Sandra R. Schecter, On Becoming a Language Educator - Personal Essays on Professional Development, pp. 116, 122, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- 4 Simon Dentith, 1997, Bakhtin Versus Rhetoric?, in Carol Adlam & Rachel Falconer & Vitalii Makhlin & Alastair Renfrew, Face to Face - Bakhtin in Russia and the West, p. 316, Sheffield: Sheffield University Press
- 5 Deborah Wells Rowe, 1994, Preschoolers as Authors - Literacy Learning in the Social World of the Classroom, p. 17, Cresskill: Hampton Press
- 6 Jerome C. Harste & Virginia A. Woodward & Carolyn L. Burke, 1984, Language Stories & Literacy Lessons, p. 194, Portsmouth: Heinemann
- 7 Amer, ein Junge aus Bosnien, erzählte seiner 'Luxemburgisch-Joffer' folgende Geschichte: "Ech weess eng Geschicht, déi as wouer. Eng Mama huet ee Jong gesot, ech gin bei eng Madame. Maach nët Feier. De Jong huet Feier gemat. Hien huet Mëllech an domat Feierdrëchen gemat. Dun huet hien bei een Fra gelaf. Du huet de Jong gesot: "Daarf ech bei dechschlofen?" Du huet d'Madame gesot: "Jo, awer du muss Mëllech huelen aus der Kou." Du huet hien d'Kou mat Béngelen dout gemaach. Him op Bam geklommen. Sin awer Jongen a Meedercher komm. An si haten ze iessen." Sylvie Koenig-Scholtes, 1996, Ech erzielen eng Geschicht, in Projet DECOLAP: Äppelchen 3, p. 29, Luxembourg: MENFP/SCRIPT

- 
- 8 Mikhail M. Bakhtin, 1981, *The Dialogic Imagination* (Michael Holquist, ed.), p. 434, Austin: University of Texas Press
 - 9 Anne Haas Dyson, 1997, *Writing Superheroes - Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, p. 162, New York: Teachers College Press
 - 10 Jerome C. Harste & Virginia A. Woodward & Carolyn L. Burke, 1984, *Language Stories & Literacy Lessons*, p. 202, Portsmouth: Heinemann
 - 11 Medardo Rosso, in *Medardo Rosso - Centro Galego de Arte Contemporánea*, Santiago de Compostela, 1996, p. 184
 - 12 Michail M. Bachtin, 1990, *Literatur und Karneval*, S. 26, 28, Frankfurt am Main: Fischer
 - 13 Michail M. Bachtin, *ibid.*, S. 99
 - 14 Jerome C. Harste & Virginia A. Woodward & Carolyn L. Burke, 1984, *Language Stories & Literacy Lessons*, p. 230, Portsmouth: Heinemann

- 
- 15 Henry Schaefer-Simmern, 1948, *The Unfolding of Artistic Activity*, pp. 119, 116, Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- 
- 16 Seymour B. Sarason, 1973, Foreword, p. XVI, in Burton Blatt, *Souls in Extremis - an Anthology on Victims and Victimizers*, Boston: Allyn and Bacon
- 
- 17 Mikhail Bakhtin, 1986, *Speech Genres and Other Late Essays* (Caryl Emerson & Michael Holquist, eds), p. 127, Austin: University of Texas Press
- 
- 18 Deborah Brandt, 1990, *Literacy as Involvement: The Acts of Writers, Readers, and Texts*, pp. 7, 8, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
- 
- 19 Jerome C. Harste & Virginia A. Woodward & Carolyn L. Burke, 1984, *Language Stories & Literacy Lessons*, p. XI, Portsmouth: Heinemann
- 
- 20 Michail M. Bachtin, 1979, *Die Ästhetik des Wortes* (Hg. Rainer Grübel), S. 128, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- 
- 21 Deborah Wells Rowe, 1994, *Preschoolers as Authors - Literacy Learning in the Social World of the Classroom*, p. 25, Cresskill: Hampton Press

- Altwies: <http://www.restena.lu/primaire/mondorf/altwies/altwhome.html>
- Mary Catherine Bateson: <http://web.gmu.edu/robinson/cb.html>
- Mikhail Bakhtin: <http://hippo.shef.ac.uk/uni/academic/A-C/bakh/about.html>
- Anne Haas Dyson: <http://www-gse.berkeley.edu/research/ncswl/csw.homepage.html>
- Henry Schaefer-Simmern: <http://www.enchantedwebsites.com/voyage/henry.html>



- gerard.gretsch@ci.edu.lu



- annette.tremuth@ci.edu.lu



- fernand.tremuth@ci.edu.lu

