

## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

*In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.*

**BERTHELE, R. (2000): *Sprache in der Klasse. Eine dialektologisch-soziolinguistische Untersuchung von Primarschulkindern in multilingualem Umfeld*, Tübingen, Niemeyer. (=Reihe Germanistische Linguistik 212).**

Die Dissertation von Raphael Berthele steht im Kontext deutschschweizerischer dialektologisch-variationalinguistischer Arbeiten der letzten Jahre (z.B. Hofer 1997, Christen 1998). Im Unterschied zu den genannten, eher grossflächigeren Studien konzentriert sich Berthele auf eine 3. Primarschulklasse der Freien Öffentlichen Schule (FOS) in Freiburg/Schweiz. Die Schule wurde im 19. Jahrhundert von reformierten bernstämmigen Einwanderern in Freiburg gegründet, und obwohl sie heutzutage nicht mehr auf die Berner Exilgemeinde beschränkt ist, ist doch sprachlich der Berner Einfluss immer noch so dominant, dass Berthele von einer eigentlichen FOS-Varietät spricht, die sich wesentlich am (Mittel-)Berndeutschen orientiert.

Als Hauptresultat der dialektologisch, variationalinguistisch und empirisch-methodisch äusserst sorgfältigen Studie kann gelten, dass in der untersuchten Schulklasse diejenigen Kinder, die sozial zentrale Stellungen innehaben, am wenigsten vom Berndeutschen abweichen, während die sozial etwas weniger integrierten SchülerInnen mehr nicht-berndeutsche Merkmale verwenden und schliesslich die sozial am schwächsten integrierten Kinder die grössten Abweichungen vom Berndeutschen aufweisen. Dabei ist in diesem Umfeld der Einfluss der sozialen Stellung offenbar viel wichtiger als der Einfluss der Ausgangsvarianten und -sprachen.

### Theoriereflexion und Modellbildung

In seinem theoretischen Abriss referiert Berthele einerseits Kellers Sprachwandeltheorie der unsichtbaren Hand und verknüpft sie in sehr sinnvoller Weise mit Le Page/Tabouret-Kellers Begriff der Identitätshandlungen, d.h. der Frage, wie aus individuellen Akten Grössen wie Gruppen und Sprachen zustandekommen. Sowohl bei Keller als auch bei Le Page/Tabouret-Keller und auch bei Myers-Scotton stösst Berthele auf den für ihn zentralen Gedanken: "Sprachliche Wahlen werden nicht als Korrelate von soziologischen Kategorien verstanden, sondern als Mittel zu Konstitution der sozialen Welt" (S.17). Schliesslich münden diese Überlegungen in ein theoretisches Modell der idiolektalen Dissonanz, das von der Konstellation einer Gruppensprache und verschiedener Idiolekte ausgeht (S. 41). Unter Berücksichtigung verschiedener ökologischer Bedingungen (Persönlichkeit, Intentionen, Alter, Biografie, Gruppenstruktur, ) werden fünf Möglichkeiten des sprachlichen Verhaltens aufgezeigt, die auf der Dimension der Dissonanz des idiolektalen Individuums hinsichtlich der Gruppenvarietät angesiedelt sind:

- Varietät 1 (V1) wird aufgegeben zugunsten von Varietät 2 (V2)
- V1 neben V2 (Splitting)
- V1' an V2 annähern (Interdialekt)
- V1 beibehalten
- V1' von V2 entfernen

Die letzte Möglichkeit scheint unplausibel, doch Berthele zeigt am Beispiel des von Hause aus Berndeutsch (BD) sprechenden Benjamin, dass er phonologische und morphophonologische Formen gebraucht, die weder aus dem BD noch aus dem Senslerdeutschen stammen, sondern aus einer östlicheren Varietät wie etwa dem Zürichdeutschen, das Benjamin von Kindern aus seiner Klasse zu ken-

nen scheint. Benjamin lernt also in der FOS Varianten, "die dort von ihren muttersprachlichen TrägerInnen selber oft schnell abgelegt werden, da sie nicht mit der Presigevarietät, dem Berndeutschen, übereinstimmen" (S.216). Dieser Befund erhärtet Bertheles Ergebnis, wonach die soziale Stellung in der Gruppe der entscheidende Faktor für die Ausprägung des Idiolekts sei, denn Benjamin ist ein sozial kaum eingebundener Junge. Diese soziale Dissonanz korreliert mit der sprachlichen Dissonanz, die Benjamin weg vom BD führt.

### Die empirische Untersuchung

Berthele untersucht in einem ersten Schritt, zu welchem Grad sich die 14 Kinder der Klasse verschiedener als typisch berndeutsch erachteter sprachlicher Merkmale bedienen. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um phonologische Variablen: Einerseits die aus den mittelhochdeutschen Vokalen mehr oder weniger von der Senkung erfassten Kurzvokale (z.B. bd. [læs', bæ:rg, blEt't're, Od' r, xEŋ] vs. eher ostschweizerisch [lEs', bE:rg, blet' r', od' r, xEŋd]). Andererseits die mehr oder weniger von der Hebung erfassten mittelhochdeutschen Langvokale (bd. z.B. [sE:, sO:, xE:s] vs. eher ostschweizerisch [sE:, sO: xE:s]). Hinzu kommen noch zwei konsonantische Variablen: die l-Vokalisierung (bd. [aʊf] vs. andere Dialekte [alt]) und die nd-Velarisation (bd. [xEŋ] vs. andere Dialekte [xEŋd]). Schliesslich werden noch zwei morphologische Variablen erhoben: Die Anzahl der Pluralformen des Verbs (bd. 2 Formen vs. ostschweizerisch eine Einheitsform für alle drei Personen) und den besonderen Vokalismus einzelner Verben (zB. bd. *chöi*- vs. andere Dialekte *chön*-). Insgesamt ergeben sich so 18 Variablen, auf die hin die Gesprächsaufnahmen jedes Kindes untersucht werden.

Diese Gesprächsaufnahmen stammen einerseits aus einem Interview über Sprachbiografie und andere sprachliche Themen, das Berthele mit jedem Kind einzeln geführt hat, andererseits aus Nacherzählungen einer Bilder-geschichte (ebenfalls in Einzelsettings). Die Annahme, die Kinder würden auch mit dem Mittelaargauisch sprechenden Interviewer in der FOS-Varietät sprechen, erstaunt einigermaßen, die Auswertung der Daten bestätigt sie aber in eindrücklicher Weise.

Berthele errechnet für jede Variable den Prozentsatz von bd. Formen in den Gesprächsaufnahmen jedes Kindes. Braucht ein Kind bezüglich einer Variable 100% bd. Formen, so ergibt sich ein Wert von 1, bei 50% ein Wert von 0.5 etc. Über die 18 Variablen würde also eine nicht-variiierende bd. sprechende Person einen Gesamtwert von 18 erhalten. Da sich die FOS aber nicht in binnenbernischem Gebiet befindet und da die Ausgangssprachen und -varietäten in der untersuchten Klasse sehr vielfältig sind, finden wir diesen Wert nirgends. Für jedes Kind wird nun ein solcher Gesamtindex aus den 18 Variablen errechnet, ebenso werden für jede Variable die Werte der einzelnen Kinder zu einer Variablen-summe aufaddiert (deren Höchstwert gemäss der Anzahl der ausgewerteten Kinder plus der Lehrerin 14 beträgt). Auf diese Weise können die Variablen nach der Häufigkeit der bd. Formen geordnet werden (Tab. 31 auf S. 148). Diese Daten interpretiert Berthele nun in folgender Weise als Implikationsskala: Wenn jemand die konsonantischen Variablen bd. realisiert (wenn also z.B. die I-Vokalisierung stattfindet), wird er auch die morphologischen Variablen bd. realisieren. So unterscheidet Berthele 6 Variablenbereiche, von denen die zuerst genannten jeweils die nachfolgenden implizieren: "konsonantische Phänomene < morphologische Phänomene < konditionierte Senkungen < Diphthonge < Langvokale ... < Kurzvokale ..." (S.149).

### **Modularität**

Im Kapitel "Sprache und Kognition" geht der Autor auf die Modularitäts- und Autonomiehypothese ein, einen wichtigen Baustein der generativen Grammatik. Dieses Thema ist tatsächlich interessant, wenn man sprachliche Variation untersucht: In welchem Modul werden welche Parameter (unter welchen Umständen? teilweise?) umgestellt, wenn sich sprachliche Variation abspielt? Man würde sich in diesem Teil das gleich fundierte theoretische und empirische Niveau wünschen, wie in den dialektologischen und soziolinguistischen Kapiteln. So wird theoretisch nicht klar, was ein Modul ist, welche innere Architektur postuliert wird und wie es mit anderen Modulen interagiert. Zudem lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Verwendung phonologischer und morphologischer Variablen m.E. in den Daten nicht erkennen. Der Schluss, dass die empirischen Befunde die Modularitätshypothese stützen (S. 153), lässt sich auf Grund dieser Ausgangslage kaum rechtfertigen.

### **Das soziale Netz in der Klasse**

In Kapitel 6 beleuchtet Berthele die sozialen Beziehungen in der Klasse auf dem Hintergrund des Konzeptes der sozialen Netzwerke. Aus dieser Analyse leitet er ein System von Cliques ab, das er in vorbildlicher Weise über verschiedene Zugänge validiert: Einerseits mit Interviewfragen nach den bevorzugten (und nicht bevorzugten) SpielpartnerInnen in der Freizeit und den bevorzugten (und nicht bevorzugten) PartnerInnen für eine schulische Gruppenarbeit und andererseits – methodisch höchst kindgerecht – mit dem in der Klasse beliebten Spiel "Wahrheit oder Pflicht", das sich um das Aufstellen von Beliebtheitsrangordnungen in der Klasse dreht. Diese beiden Erhebungen korrelierten in hohem Mass, was für die Reliabilität der Analyse spricht. Zusätzlich wurden die so ermittelten

Klassen-Cliques der Lehrerin und den Eltern der betroffenen Kinder vorgelegt, von diesen als sehr zutreffend beurteilt und somit validiert.

### **Die Verknüpfung von sprachlichen und sozialen Daten**

In Kapitel 7 schliesslich korreliert Berthele die Ergebnisse der sprachlichen Untersuchung mit denjenigen des sozialen Klassennetzwerks und zeigt statistisch solide, dass mit abnehmender sozialer Integration der Kinder der sprachliche Abstand ihrer FOS-Varietät vom Berndeutschen wächst (Kap. 7.2).

### **Der qualitative Zugang**

Auf den quantitativen Teil folgt dann in Kapitel 8 die qualitative Analyse jedes einzelnen Kindes. In diesen kleinen Fallstudien werden die Sprachbiographien erläutert und metasprachliche Äusserungen der Kinder diskutiert. Ein besonders interessantes Unterkapitel befasst sich mit dem Idiolekt des jeweiligen Kindes. Wir können z.B. zwei seltsame ostschweizerischen Verbformen des Berndeutschsprechers Benjamin einsehen (S. 214) und den möglichen Einfluss der senslerdeutschen Varietät seiner Mutter abschätzen (S. 213). Darauf folgen Informationen über das Sozialverhalten des jeweiligen Kindes. Wir werden so z.B. auch über Persönlichkeitsmerkmale von Benjamin informiert, nämlich seine direkte, unverblühte und gelegentlich unbequeme Art, die zur Folge hat, dass er in der Klasse eher am Rand steht. Wenn sich Fabien beispielsweise metasprachlich negativ zu Benjamins "kratziiger" Aussprache äussert (S.217), dann meint er damit möglicherweise mehr als nur die sprachliche Variable. Solche qualitativen Daten tragen viel dazu bei, die Situation, die in statistischer Form in den Kapiteln 5 bis 7 präsentiert wurde, auf einer konkreten Ebene nachvollziehbar zu machen.

### Theoretische Konsequenzen

In Kapitel 9 diskutiert Berthele die theoretischen Konsequenzen seiner Ergebnisse. Insbesondere befasst er sich mit Kellers Handlungsmaximen und kommt zum Schluss, dass angesichts der heterogenen Ausgangslage der untersuchten Gruppe keine klare Kategorisierung der Maximen nach ihrer Wirkungsweise (statisch oder dynamisch) möglich ist (S.276). Dies aus folgendem Grund: In der Klasse befinden sich von Hause aus Berndeutsch sprechende Kinder und andere Kinder, die aus ihrer primären Sozialisation entweder eine andere schweizerdeutsche Varietät oder eine andere Sprache mitbringen. Während nun bei ersteren die Maxime „Rede so, dass du als Gruppenzugehöriger zu erkennen bist“ zur Stase führt (BD ist die Prestigevarietät der Gruppe), hat sie eine dynamische Wirkung auf die letzteren Kinder: Sie verändern ihre Varietät zugunsten der Prestigevarietät. Berthele zeigt an diesen Überlegungen deutlich „die Schwierigkeiten ..., mit denen ein letztlich philosophisches Konzept wie jenes der unsichtbaren Hand in der empirischen Arbeit konfrontiert wird“ (S.277).

In Kapitel 9.4. schliesslich wendet sich Berthele der Frage nach dem erklärbaren Anteil der Variation zu und zeigt, wie die detaillierte Analyse sozialer Netzwerke einen grossen Teil der Varianz soziolinguistisch erklärt, den man bisher gerne als idiosynkratisch abgetan hat.

Die Stärke dieser Studie liegt darin, dass sie die Vorteile qualitativer und quantitativer Forschung verbindet: Im überschaubaren Rahmen einer einzelnen Schulklasse sind qualitative Beobachtungen ebenso möglich wie quantitative Auswertungen. So erhalten wir ein ausgewogenes Bild, das uns vertiefte Erkenntnisse über den Einfluss sozialer Beziehungen auf das Sprachverhalten im multilingualen (und -dialektalen) Umfeld liefert.

Insgesamt ein lesenswertes Buch und eine sinnvolle Ergänzung zu den neueren dialektologisch-soziolinguistischen Arbeiten in der Schweiz.

Hansjakob Schneider  
Forschungsstelle für Schulpädagogik  
und Fachdidaktik, Basel

**(K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. Hg. v. Klaus-Michael Bogdal und Clemens Kammler. München, Oldenbourg 2000 (Oldenbourg-Interpretationen; Bd. 100)**



Die Liste der in diesem Sammelband besprochenen 30 Werke bietet einen Überblick über den an der gymnasialen Oberstufe gelesenen literarischen Kernkanon: Von

Lessings *Emilia Galotti* bis Süskinds *Das Parfum* wird literaturgeschichtlich der Bogen gespannt. Dass mit der vorliegenden Zusammenstellung der in Deutschland tatsächlich gelesene schulische Lektürekanon abgedeckt wird, geht aus dem Auswahlkriterium hervor: Kanonizität wurde aufgrund von empirischer Häufigkeit bestimmt. Aus derselben, als Unterrichtshilfe bekannten Reihe „Oldenbourg-Interpretationen“ wurden die 30 am häufigsten verkauften Titel ausgewählt.<sup>1</sup> LiteraturdidaktikerInnen, die in verschiedenen Funktionen tätig sind – „von der Lehramtsanwärterin bis zum Emeritus“ (S. 9) – wurden gebeten, mit einem Essay zum vorliegenden Jubiläumsband (Bd. 100) dieser Reihe beizutragen.

Das im Untertitel angeführte ‚neu gelesen‘ weckt entsprechende Leserwartungen; doch die Vermutung liegt nahe, dass in einem 5-6-seitigen Essay schwerlich mit revolutionären

Neudeutungen der viel interpretierten Werke aufgewartet werden kann. Entgegen solchen kritischen Einwänden gegenüber diesem Innovationsanspruch beschreibt z.B. Elisabeth Paefgens Beitrag über den *Schimmelreiter* einen Weg jenseits ausgetretener Interpretationspfade und zeigt mit einer textnahen Lektüre Probleme der Geschlechterrollen-Differenz auf. Damit realisiert Paefgen gleichzeitig ihr anfänglich aufgestelltes Postulat, dass es im Literaturunterricht auch darum gehen solle, die Bedeutung von scheinbar Unwesentlichem in literarischen Texten entdecken zu lernen. Das neue Lesen eines Stücks erweist sich besonders dort als wichtig, wo sich in der schulische Behandlung ein relativ enger Deutungskanon etabliert hat: So wird z.B. Lessings *Nathan der Weise* als „Thesen- und Diskussionsstück“ und „fulminantes Denkdrama“ (S. 25) bezeichnet, dem auch die entsprechend komplexe, nicht vereinfachende Behandlung im Unterricht gebühre. Das ‚neu gelesen‘ ist in den meisten Beiträgen indes doch mehr auf die im Vorwort aufgeworfene literaturdidaktische Frage zu beziehen, was überhaupt ein Werk zum Schulklassiker mache, als auf neue interpretatorische Erkenntnisse. Solchen literaturdidaktischen Grundfragen stellen sich einige Essays mit Diskussionsbeiträgen, die sowohl für amtierende Gymnasiallehrkräfte als auch für Literaturdidaktiker mit wissenschaftlichem Arbeitsschwerpunkt von Interesse sein dürften. Die Lektüre dieses Sammelbands wird dort besonders anregend, wo solche literaturdidaktischen Problemkreise aufgegriffen und in Beziehung zur vorgelegten Interpretation gesetzt werden.<sup>2</sup>

### Zur Auseinandersetzung mit der Vielfalt möglicher Deutungen

Ein grundlegendes literaturdidaktisches Anliegen fasst Karl-Heinz Fingerhuths Schlusssatz zu seinem Essay über Kafkas *Verwandlung* zusammen: „Der in reflexiver Distan-

zierung zum Erzählten sich bewegend. Der Leser achtet auf die ästhetische Verfasstheit der Erzählung und kann so den Prozess dieser Selbst-Distanzierung als Verfahren Kafkas kennen lernen und für sich selbst als Haltung entdecken.“ (S. 100) Dieses Postulat einer reflexiven Distanzierung kann in Form einer sprachlichen und ästhetischen Wahrnehmungsschulung realisiert werden: Dazu zählt Fingerhuth – mit Berufung auf Hartmut Eggert – u.a. ein differenziertes Wissen um die Formenvielfalt von Literatur und die Fähigkeit, mit uneigentlichen Äusserungsformen (wie Ironie, Satire, Metaphern u.s.w.) umgehen zu können. Neben solchen textnahen Lektüren geht Fingerhuth auch auf produktive Verfahren ein; er demonstriert das an Unterrichtsaufgaben, die Günter Waldmann zu Kafka entwickelt hat. Viele produktive Verfahren gehen von identifikatorischem Lesen aus, wie z.B. die Übernahme einer fremden Figurenperspektive als Ausgangspunkt für das Verfassen eines Textes zu Kafkas *Verwandlung*. Die Verbindung von solchen textnahen, auf Distanzierung zum Text angelegten Lektüren einerseits und von produktiven Verfahren andererseits könne gemäss Fingerhuth geleistet werden, indem man sich in der Schule mit der Vielfalt möglicher Deutungen auseinandersetzt. Fingerhuth bleibt hier vorsichtig und lässt seine Hauptaussage als „Vermutung“ stehen. Dieses Plädoyer für die Auseinandersetzung mit der Vielfalt möglicher Deutungen im gymnasialen Literaturunterricht finden wir auch in mehreren anderen Beiträgen dieses Bands. So verweist Barbara Schubert-Félmy in ihrem Beitrag über Schillers *Räuber* auf die Möglichkeit, mit dem Besuch einer Theateraufführung zugleich das Bewusstsein für verschiedene Deutungsansätze zu schärfen (S. 33). Auch Harro Müller-Michaels, der *Faust I und II* als „unausdeutbar“ bezeichnet, schliesst seinen Essay mit dem Hinweis auf die Deutungsoffen-

heit; und zwar durch die Akzentuierung des nicht todernsten Spiels, das Goethe selber als „seltsames Gebräu sehr ernster Scherze“ bezeichnet hat. Dieter Borchmeyers Interpretation von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche* geht den verschiedenen Bedeutungsebenen nach – der psychologischen, der sozialkritischen und der religiösen Ebene –, wobei ein raffiniert verrätselndes Erzählverfahren zu immer erneuter Deutung aufrufe. Trotz aller Anregung für didaktische Gestaltungsräume, die sich durch dieses Konzept der Deutungsoffenheit ergeben können, seien hier auch Vorbehalte angemeldet – insbesondere weil dieses Konzept das Risiko enthält, in verwässerten Anwendungen zu interpretativer Beliebigkeit zu verkommen. Die von Fingerhuth vorgeschlagene Verbindung von analytischen und produktiven Zugriffen erscheint deshalb zur Weiterentwicklung besonders empfehlenswert, weil sie gerade nicht Hand bietet für Beliebigkeit im Umgang mit allen möglichen Deutungen, sondern weil sie mit einem Anspruch auf präzisierende Differenzierung und auf Klärung der eigenen Haltung gegenüber einem Text verbunden ist. Fingerhuths Hinweis darauf, dass gemäss Studien zur Lesesozialisation die Schule der Ort ist, wo Ansätze zu solchen differenzierteren Lesekompetenzen aufgebaut werden – wenn auch nicht in vielen Fällen, aber doch bei einzelnen Leserinnen und Lesern –, ist für Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Erinnerung; und dies könnte auch als ein Argument herangezogen werden in der Diskussion mit Kritikern der literarischen Bildung an der Schule, die die Möglichkeit solcher Kompetenz-Erweiterungen durch den Literaturunterricht grundsätzlich in Frage stellen.

### **Probleme der Wertung von Literatur**

Ebenfalls mit der Ebene der ästhetischen Verfasstheit eines Textes befasst

sich der wegen seiner deutlich Stellung beziehenden, z.T. provokativen Aussagen lesenswerte Beitrag Wolfgang Braungarts über Horváths Roman *Jugend ohne Gott*. Dass es um Probleme der literarischen Wertung – genauer um die Diskussion von ästhetischer und ethischer Legitimation von Literatur – geht, ist einem der ersten Sätze abzulesen: „Gut gemeint ist freilich noch nicht gut gemacht.“ (S. 126) In kritischen Überlegungen zum pädagogischen Impetus, der sich in der konzentrierten Behandlung von lebensweltlich relevanten Themen im Unterricht äussert, setzt W. Braungart besonders dort Fragezeichen, wo diese „Erziehung zu ‚Gut-Menschen‘“ (ebd.) den Unterricht in verschiedenen Fächern zu dominieren beginne. Dass *Jugend ohne Gott* ‚gut gemeint ist‘, gehört laut W. Braungart zum nachhaltigen Erfolg dieses Romans als Schullektüre. Einer scharfen Kritik unterzieht er den zur Schau gestellten ästhetischen Anspruch, den der Roman suggeriere. Die auf drei Bereiche zielende Kritik resümiert er mit folgendem Ausruf: „Diese Kombination von moralischer Inbrunst, religiös inspirierter Zerknirschung und forciertem Kunstanspruch!“ (S. 130) Damit tue der Roman des Guten zu viel und komme allzu sehr den Bedürfnissen institutioneller Literaturvermittlung entgegen. Nach dieser negativen Bewertung gilt es zu fragen, mit welcher Begründung die Oldenbourger Reihe den Band mit Unterrichtshilfen zu diesem Titel überhaupt noch im Angebot behält. Wenn nicht allein aus ökonomischen Gründen, dann vermutlich mit dem Argument, dass gerade umstrittene Werke besonders kommentarbedürftig und deshalb auch wichtige Unterrichtsgegenstände sind. Für die Behandlung eines Werks, das der Verfasser des Essays abschliessend als ‚Kitsch‘ abqualifiziert, stellen sich indes einige didaktische Probleme, deren Diskussion im Essay nicht aufgenommen wird. Eine Anknüpfung an gut ver-

ständige und beliebte Lesestoffe mit dem Ziel, die Trivialität dieser Texte im Unterricht aufzudecken und so auf eine differenziertere Beurteilungskompetenz einzuwirken, ist kommunikatorisch gesehen ein nicht unproblematisches Unterfangen, zumal ein Unterricht mit solchen Zielsetzungen möglicherweise Schüler unter Druck setzt, damit sie ihre spontanen positiven Beurteilungen aus erster Lektüre revidieren.

Diese Überlegungen spitzen etwas zu, was einige Beiträge zumindest andeuten und andere klar festhalten: Triviales, Spannendes und Unterhaltendes komme Bedürfnissen von Schülern sehr entgegen und werde deshalb für den Literaturunterricht aus motivationalen Überlegungen besonders gern herangezogen. Gerade im Umfeld der Kriminalerzählung kommen solche Feststellungen oft vor. Eine schwerlich nachvollziehbare Zuordnung zur Gattung des Kriminalromans erfolgt z.B. im Essay zu Anna Seghers' *Das siebte Kreuz*. Die Geschichte der Flucht der sieben Häftlinge sei aufgebaut „wie ein Krimi“ und erfülle mit einer spannungsgeladenen Handlung gewisse Erwartungen junger Menschen (S. 139). Ebenfalls in diese Trivialitätsthematik fügt sich ein Kommentar zu *Im Westen nichts Neues* ein, wenn von der „Herabsetzung des Kriegs auf Konsumierbarkeitsstärke“ (S. 116) gesprochen wird. Kann das ‚gut Gemeinte‘ in einem Werk auch dazu führen, dass man eine tüchtige Portion Kitsch mit in Kauf nimmt und das Werk trotzdem in der Schule zu behandeln? Der Schlusssatz des Essays zu Anderschs *Sansibar oder der letzte Grund* legt zwar eine positive Beantwortung der Frage nahe: „Und wenn der Legende vom heiligen Gregor auch einige Spuren anhaften, die das böse Wort vom Männerkitsch auf den Plan rufen können, so auch die hastige Gegenrede: ‚Was soll's. Ist doch für 'ne gute Sache‘“. Aber mit diesem abschließenden Rückzug in ein Zitat aus dem

Roman bewahrt Michael Kämper-van den Boogaart auch eine ironisierende Distanz, die im Hinblick auf mögliche didaktische Umsetzungen schwer zu deuten ist. Für einen dankenswert klugen Umgang mit der Trivialitätsfrage sei auf Gerhard Rupps Interpretation von Süsskinds *Das Parfum* hingewiesen, der für postmoderne Romane zu Recht in Erinnerung ruft, dass die Grenzen zwischen „E- und U-Literatur“ hinfällig werden (S. 179). Die Lektüre solcher Bemerkungen zu Wertungsfragen in diesem Band führt jedenfalls zur Schlussfolgerung, dass in der Literaturdidaktik vermehrt darüber nachzudenken wäre, welche Probleme sich in der schulischen Vermittlung von Texten ergeben, die sich durch unmissverständliche Botschaften und einen auf Eindeutigkeit angelegten Einsatz von ästhetischen Mitteln auszeichnen. Die Frage, ob und wie Diskrepanzen zwischen populären Wertungen und literaturwissenschaftlich reflektierten Wertungen im Unterricht vermittelt werden können, wäre hier ein wichtiger Ansatzpunkt.

### **Fragen der Auswahl von Literatur für den Unterricht**

Ein Auswahlkriterium, das mehrere Beiträge hervorheben, ist das thematische Anschlusspotential der Texte. In diese Richtung weist z.B. der Titel des Essays zu Schillers *Räubern*: „Eine Fundgrube für den Unterricht“ (S. 30); auch die Beiträge über Max Frischs *Stiller* und Dürrenmatts *Besuch der alten Dame* setzen den Akzent auf themen- und problemorientierte didaktische Zugänge. Am deutlichsten auf die lebensweltliche Relevanz ausgerichtet ist der Kommentar zu Hesses *Steppenwolf*, der von den ‚therapeutischen Wirkungen‘ literarischer Identifikationsmuster ausgeht (S. 111). Entschieden gegen eine solche thematische Sinnorientierung im Literaturunterricht wendet sich Jürgen Förster in seinem Plädoyer für ein formales Verständnis von Literatur, das er anhand von Goethes *Werther*

darlegt. In der Auseinandersetzung mit der Zeichenhaftigkeit eines schriftlichen Textes - bei *Werther* z.B. in der hochgradigen Literarisierung auch durch das intertextuell elaborierte Motiv des Lesens - sieht er einen zukunftsorientierten Umgang mit Literatur. Dieser könne auch dazu beitragen, dass sich die Besonderheit des Literarischen in Zeiten des Medienwechsels behaupten könne. Kritisch anzumerken ist hier freilich, dass Förster eine Verdrängung der Literatur durch andere mediale Darbietungsformen unterstellt. Ergebnisse der Lese- und Mediensozialisationsforschung legen jedoch nahe, dass eine solche ‚Verdrängungsthese‘ in dieser einfachen Form nicht zutrifft. Hinzu kommt ein Bedenken grundsätzlicher Art: Försters Ausblendung aller Bezüge von Literatur auf die ausertextuelle Wirklichkeit entzieht nicht nur der ästhetischen Erfahrung eine wichtige Komponente, sondern sie kann auch dem schulischen Handlungsfeld nicht in dessen voller Breite gerecht werden.

Im Gegensatz dazu betont Werner Frizen in der Besprechung von Thomas Manns *Buddenbrooks* gerade die Referenzialisierbarkeit als didaktisch nutzbar. Hinzu kommt hier ein Argument, das sonst kein Beitrag ins Spiel bringt: Mit den zahlreichen intertextuellen Verweisen schlage die Lektüre der *Buddenbrooks* für den jugendlichen Leser eine Brücke zur Literatur-, Kultur- und Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts und trage dadurch auch zur Kanonbildung bei. Mit diesem Plädoyer für die Vermittlung von kanonischen Werken an der Schule grenzt sich Frizen von aktuellen ‚Kanon-Phobien‘ (S. 93) ab und erinnert daran, dass der Literaturunterricht hier einen Beitrag zu einer Gedächtnisgeschichte leisten könne.

Gerne würde man in einem Autorenverzeichnis etwas über die Arbeitsschwerpunkte der BeiträgerInnen erfahren. Ein solches Verzeichnis ge-

hört mittlerweile nicht nur zu den editorischen Konventionen für solche Sammelbände, sondern es wäre gerade bei einer Publikation mit BeiträgerInnen aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und auch mit unterschiedlichem Bekanntheitsgrad besonders angezeigt.

Bedenkt man die Wirkung solcher Interpretationsreihen auf die Bildung von schulischen Lektürekannones, dürften solche Unterrichtshilfen einen beträchtlichen Einfluss auf die effektive Auswahl von behandelten Werken haben. Steht zu einem Werk kein solches Material zur Verfügung, kommt dessen Behandlung im Unterricht wahrscheinlich weniger häufig vor. Von literaturwissenschaftlicher Seite ist zuweilen eine gewisse skeptische Zurückhaltung gegenüber solchen anwendungsorientierten Interpretationshilfen zu hören. Doch diese Herablassung ist fehl am Platz: Die 100 Bände der Reihe „Oldenbourg Interpretationen“ sind ein Beispiel für die Bereitstellung von Unterrichtshilfen auf fachwissenschaftlicher Grundlage, das lobenswert ist und das auf eine ebenso fundierte Fortsetzung der Reihe hoffen lässt. Aus Schweizer Perspektive wäre zuoberst auf der Wunschliste ein Interpretationsband zu einem Text von Friedrich Glauser anzumelden...

<sup>1</sup> Würde man die Verkaufszahlen nur für die Schweiz auswerten, wären mit grösster Wahrscheinlichkeit Texte von J. Gotthelf, G. Keller und C.F. Meyer auch in diesem Sammelband vertreten.

<sup>2</sup> Diese Besprechung nimmt solche Grundsatfragen auf und kann aus diesem Grund nur eine Auswahl aus allen 29 Beiträgen des Sammelbands kommentieren.

Elisabeth Stuck  
Universität Freiburg / CH

**DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, T. (2000): *Grammatikunterricht – Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer (RGL 220).**



Nützt Grammatikunterricht? Lange Zeit waren die Wissenschaftler recht vorsichtig, wenn es darum ging, aus der Forschung zum Zweitspracherwerb konkrete Schluss-

folgerungen für den Fremdsprachenunterricht zu formulieren. Das grosse Projekt „Deutsch in Genfer Schulen (DiGS)“, über dessen wissenschaftliche Verfahren und Resultate das vorliegende Buch berichtet, hatte ausdrücklich zum Ziel, durch Untersuchungen, die sich auf den gesteuerten Fremdspracherwerb beziehen und auf eine breite Datenbasis stützen, eine grundlegende Veränderung des Grammatikunterrichts zu bewirken. Die Umsetzung hat im Kanton Genf bereits begonnen. In vorbildlicher Weise waren in diesem Projekt von Beginn an Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schulstufen mit einbezogen. Sie haben nicht nur in ihren Klassen Texte schreiben lassen, sondern diese Texte auch einer ersten Analyse unterzogen und auf detaillierten Erhebungsbögen alle richtigen und alle abweichenden Formen und Strukturen aufgeführt. Die Analysebögen zu den Satzmodellen und zur Morphologie sind im Anhang des Buchs wiedergegeben. Es empfiehlt sich, den Versuch zu machen, zumindest für einen der fünf abgedruckten Beispieltex-te einmal solch einen Analysebogen auszufüllen, um zu er-messen, wie viel Arbeit in den Unter-suchungen steckt, aber auch um die Erfahrung zu machen, wie viel Interpretation in die Klassifizierungen ein-

geht und dass es vielfach kaum möglich ist zu entscheiden, ob etwa ein Kasusfehler oder ein Genusfehler vorliegt – und natürlich erst recht, ob eine zielsprachenkonforme Wendung nur „zufällig“ richtig ist oder auswendig gelernt wurde oder auf Einsicht in die Regelmässigkeit beruht.

Das 400 Seiten starke Buch hat drei Hauptteile. Der erste liefert Hintergrundinformationen. Helen Christen beschreibt die Situation des – ausser in den ersten beiden Primarschuljahren – recht unbeliebten Deutschunterrichts in Genf. Erika Diehl gibt einen Einblick in wichtige Theorien zum Zweitspracherwerb und die Diskussion zur Rolle des expliziten und impliziten Lernens, wobei sie jeweils die Frage stellt, inwieweit sich die theoretischen Aussagen mit dem Datenbefund aus dem Genfer Projekt vereinbaren lassen.

Der zweite Teil berichtet über die empirische Untersuchung und behandelt zwei klassische Bereiche der Forschung zu Spracherwerbssequenzen, nämlich den Erwerb der Satzmodelle und den Erwerb der Morphologie. Während es in diesem Hauptteil darum geht, Gesetzmässigkeiten im Spracherwerb festzustellen, befasst sich der dritte Teil zunächst mit den individuellen Unterschieden und den Lernerstrategien und gibt dann einen zusammenfassenden Überblick über die wissenschaftlichen Resultate und die didaktischen Schlussfolgerungen aus dem Projekt.

Grundlage der Arbeit ist ein aussergewöhnlich grosses Korpus. Anders als sonstige Untersuchungen verwendet DiGS nicht mündliche, sondern schriftliche Daten. Greifbar wird so “nur diejenige grammatische Kompetenz, von frankophonen Schülern, die in schriftlichen Äusserungen aktiviert werden kann”. Das Projekt verbindet Längs- und Querschnittuntersuchungen. 220 SchülerInnen haben im Untersuchungszeitraum von zwei Jahren je acht “freie” Texte geschrieben. Abgedeckt ist das gesamte Spek-

trum des Deutschunterrichts in den Genfer Schulen von der vierten Primarschulklasse bis zur Maturität.

In der ersten Einzelanalyse des empirischen Teils beschreibt Erika Diehl fünf Phasen des Erwerbs der Satzmodelle. Abweichend von anderen Untersuchungen wird einerseits ein früher Erwerb der Inversion in Fragesätzen und einerseits ein ganz später Erwerb der Inversion in Deklarativsätzen festgestellt.

Den Kapiteln zur Morphologie geht eine informative Einleitung von Helen Christen voraus, in der neuere Ansätze vorgestellt werden, auf die sich andere Kapitel dann teilweise beziehen. Sandra Leuenberger und Isabelle Pelvat unterscheiden zum Erwerb der Verbalflexion sechs Phasen. Deren Reihenfolge stimmt zwar mit der Progression im damals verwendeten Lehrwerk "Vorwärts" überein, aber die Stadien wurden in einem ganz anderen Rhythmus durchlaufen als dort vorgesehen. Vier Erwerbsphasen ermittelt Thérèse Studer zum Kasus-erwerb. Von festen memorisierten Wendungen abgesehen bleiben die Lernenden sehr lange bei einem Ein-Kasus-System und erreichen nur selten das Stadium des Drei-Kasus-Systems. In zwei Kapiteln zum Genus- und Pluralerwerb legt Helen Christen dar, dass sich für den Erwerb in diesen Bereichen zwar durchaus Regelmäßigkeit, nicht aber eine feste Abfolge von Entwicklungssequenzen nachweisen liess. Die ermittelten Erwerbssequenzen im Verbalbereich, bei den Satzmodellen und den Kasus sind im Schlusskapitel in einer inzwischen berühmten Tabelle zusammengestellt. Im Gegensatz zu früheren DiGS-Veröffentlichungen wird jetzt aber nicht mehr eine Korrelation, sondern nur eine zeitliche Parallelität von Erwerbsphasen in diesen drei Bereichen angenommen.

Alle Kapitel enthalten viele instruktive Erklärungen zu den Merkmalen des deutschen Sprachsystems sowie eine Fülle von Beobachtungen zum Sprach-

erwerb der frankophoner SchülerInnen, die mit zahlreichen Beispielen aus dem Korpus belegt und illustriert werden.

Der Leser/die Leserin kann einzelne Kapitel auswählen, je nachdem ob er oder sie sich primär für die Sprach-erwerbtheorie, für die empirischen Befunde oder für die didaktischen Konsequenzen interessiert. Aber es kann sich durchaus lohnen, das ganze dicke Buch durchzuarbeiten (ein Stück Arbeit ist es schon!) – auch weil es zur Diskussion anregt.

Wer mit wissenschaftlichem Interesse liest, fragt sich beispielsweise, warum und nach welchen Kriterien die Autorinnen sich unterschiedliche Teilkorpora zusammengestellt haben (was erst gegen Ende des Buchs beiläufig erwähnt wird). Wünschen würde man sich eine ausführlichere Diskussion des zentralen Konzepts der Erwerbsphase. Mal werden z. B. als Kriterium für den erfolgreichen Abschluss einer Erwerbsphase 75% korrekte Verwendungen verlangt, mal 75-80%. Mit dieser Abgrenzung von Phasen lässt sich schwer zusammenbringen, dass Phasen angesetzt werden, die dadurch gekennzeichnet sein sollen, dass die Formen beliebig verwendet werden.

Wer mit didaktischem Interesse liest, wird den Grundempfehlungen leicht zustimmen, aber teilweise auch stutzen. Warum sollten z. B. Diplommittelschüler einene weniger grossen "Bedarf" an Präpositionen haben als Collègeschüler? Manche engagierte Kommentare einzelner Autorinnen könnten so (miss?)verstanden werden, dass jede Bewusstmachung und Erklärung grammatischer Phänomene vermieden werden müsse, wenn die entsprechende Erwerbsphase noch nicht erreicht sei. Aber Lernende stellen schon früher Fragen und die Einsicht in grammatische Regelmäßigkeiten kann z. B. das Leseverstehen fördern. Der ganze Bereich der rezeptiven Kompetenz und der Entwicklung einer Verstehensgrammatik

bleibt auch hier - wie meist in der Spracherwerbsforschung - ausgeblendet. Der Deutschunterricht in Genf mag ja in ganz besonderem Mass grammatikorientiert oder -fixiert (gewesen) sein. Aber Widerspruch weckt es, wenn mehrfach formuliert wird, "die Fremdsprachendidaktik" gehe davon aus, dass ein grammatisches Phänomen erworben werde, wenn es einmal explizit behandelt und geübt werde - als hätte es nie Diskussionen über zyklische Progression, Aufbau von Teilsystemen oder partielle Kompetenzen gegeben! Solche Fragen und Einwände sollen und können das Verdienst des DiGS-Projekts nicht schmälern. Gerade weil das vorliegende Buch so wichtig ist, ist ihm eine breite kritische Auseinandersetzung zu wünschen – und vor allem, dass es dort, wo der Grammatikunterricht frustriert und Ängste erzeugt, zur intendierten Humanisierung des Deutschunterrichts beiträgt.

Günther Schneider  
Universität Freiburg / CH

**ANDENMATTEN, CH. / FAYOLLE DIETL, A. / MARTI, L. / PISTORIUS DIAMOND, H. / WEBER, B. (1999): *Recommandations DiGS – Deutsch in Genfer Schulen. A propos de l'acquisition de la grammaire allemande*, Genève, Département de l'instruction publique.**



Es kommt selten vor, dass eine Erziehungsdirektorin, wie im Vorwort zu diesem Buch, ausdrücklich die Lehrerschaft aller Schulstufen auffordert, sich an den Ergebnissen und Empfehlungen eines Forschungsprojekts zu orientieren. Das Team der Koordinatorinnen im DiGS-

Projekt fasst in den "Recommendations" die didaktischen Schlussfolgerungen zusammen und konkretisiert die Forschungsergebnisse zum Grammatikerwerb für die einzelnen Schulstufen und Schultypen, indem der Erwerbstand, der nach Auskunft des DiGS-Projekts im Verbalbereich, bei den Satzmodellen und den Kasus am Ende der jeweiligen Schulstufe tatsächlich von der Mehrheit der Schüler erreicht wurde, nun zum Massstab für die in schriftlichen Texten erwartbaren grammatischen Mittel wird. Damit werden manche unrealistische Zielsetzungen des zurechtgerückt.

Nun ist es ja nicht unproblematisch, Beobachtungen zu dem, was ist, zu überführen in Aussagen dazu, was sein soll. Natürlich sollten sich die Förderung und Evaluation des Spracherwerbs an der Abfolge der natürlichen Erwerbsphasen orientieren. Aber sollten sie sich, wie das in den Tabellen der "Recommendations" geschieht, auch daran orientieren, wie lange die Schülerinnen und Schüler der Projektjahre 1995-97, die mit teilweise längst veralteten Lehrwerken und Unterrichtsmethoden lernten, brauchten, um die Erwerbsphasen zu durchlaufen? Im Teil der "Recommendations" zur Primarschule wird zu Recht angemerkt, dass auf Grund der Einführung eines neuen Lehrwerks mit reichem Input die in der Primarschule erworbene/erwerbende Kompetenz bald anders aussehen könnte und die als Minima gesetzten Schwellen dann entsprechend angepasst werden müssten.

Es ist zu wünschen, dass nicht nur die detaillierten Listen, was wann behandelt und benotet werden soll oder nicht behandelt und benotet werden dürfe, von der Lehrerschaft wahrgenommen werden, sondern dass auch die grossen, aber allgemein gehaltenen Empfehlungen umgesetzt werden. Ein zentrales Postulat des DiGS-Teams ist z. B. die Forderung nach einem reichen Input. In krassem Widerspruch dazu werden in Genf die SchülerInnen, die

nach dreijährigem Deutschunterricht auf der Primarstufe in den Cycle d'orientation kommen, wieder mit einem Anfängerlehrwerk, d. h. mit armem Input konfrontiert. Damit die wichtigen Empfehlungen zum Input, zur Differenzierung im Unterricht, zum freien Schreiben, zum Umgang mit Fehlern und zur formativen und zertifikativen Evaluation zu einer veränderten Praxis führen, müssen sie durch Lehrerfortbildung und durch angemessene Instrumente konkretisiert werden.

N. B.: Im Raster "Erwerbssequenzen im Grammatikerwerb DaF", der in den "Recommendations" enthalten ist, sind (aus Versehen?) die koordinierten Hauptsätze nicht wie im Buch zum DiGS-Projekt der Erwerbsphase I der Satzmodelle, sondern zusammen mit den Fragesätzen der Erwerbsphase II zugeordnet.

Günther Schneider  
Universität Freiburg / éCH

\* **Duden - Deutsches Universalwörterbuch (2001). 4., neu bearb. und erw. Auflage, Mannheim, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.**



hf. – Ein Schulklassiker in Neuauflage: mit dem "Deutschen Universalwörterbuch" legt die Dudenredaktion das umfassendste einbändige Bedeutungs-

wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache in einer neu bearbeiteten und erweiterten Auflage vor. In bewährter Dudenqualität stellt dieses Nachschlagewerk rund 140'000 Wörter und Wendungen in ihrer Bedeutung ausführlich dar. 1500 neu aufgenommene Stichwörter aus allen Lebensbereichen machen den Band aktuell. Der 1892 Seiten starke Band ist neu auch als CD-ROM erhältlich (Buch: Fr. 53. 20;

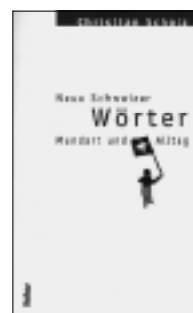
Buch mit CD-ROM Fr. 69.-).

Das Wörterbuch verzeichnet neben dem zentralen Wortschatz auch fach- und anderssprachliche Ausdrücke und berücksichtigt sowohl mundartliche Formen als auch Wörter unterschiedlicher Stilschichten. Es enthält zu jedem Stichwort vielfältige, ausführliche Bedeutungsangaben und führt zahlreiche Anwendungsbeispiele mit typischen Wortverbindungen an, die den adäquaten Gebrauch der Wörter - auch im Satzzusammenhang - veranschaulichen.

Eine Neuerung im Wörterverzeichnis der aktuellen Auflage fällt sofort ins Auge: den neuesten Erkenntnissen der Wörterbuchdidaktik gemäss wurden die Stichwörter so aufgeführt, dass jedes von ihnen auf einer neuen Zeile beginnt. Das macht das Wörterbuch besonders übersichtlich und benutzerfreundlich. Das zweifarbige Layout und das Griffregister vereinfachen die Handhabung.

Die CD-Version enthält den gesamten Wortschatz der gedruckten Ausgabe. Sie erlaubt es, neben dem sekundenschnellen Nachschlagen des Stichwortes auch nach Wörtern im Volltext zu suchen und dabei mit Platzhaltern zu arbeiten. Dabei können Passagen aus dem Wörterbuch in eigene Dokumente kopiert, gespeichert und natürlich ausgedruckt werden.

\* **SCHOLZ, Ch. (2001): Neue Schweizer Wörter. Mundart und Alltag, Frauenfeld, Huber.**



hf.- Der 1951 in Stockholm geborene und in Hamburg aufgewachsene Autor kam 1980 in die Schweiz und lebt heute in Zürich. Seine Beobachtungen "Schweizer Wörter. Mun-



dart und Mentalität“ sind 1998 im Nimbus Verlag erschienen und liegen bereits in der dritten Auflage vor. In seinem neuen Buch “Neue Schweizer Wörter. Mundart und Alltag” macht der Autor eine Reise durch die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz. Er sammelt Wörter und Wendungen und beschreibt in liebevollen Miniaturen den Sprachgebrauch in der Deutschschweiz. Über die Beobachtungen der Sprache versucht er auch dahinter zu kommen, wie die Menschen in diesem Teil der Schweiz miteinander umgehen. Auf die Frage, was das Schweizerdeutsch habe, was Hochdeutsch nicht habe, antwortete der Autor in einem Interview in der Weltwoche (Nr. 4, 25.1.01): “Ich mag die Genauigkeit und Eigenständigkeit der Sprache in diesem Land. Ich mag es, dass man aus jedem Substantiv ein Verb ableiten kann, zum Beispiel *schätzelen* von *Schatz*. Oder *hirne*, das finde ich viel besser als *denken*. Die hiesige Sprache ist mehr auf Verben aufgebaut als das Hochdeutsche mit seinen farblosen Substantiven.” Schon aus dieser Äusserung lässt sich ableiten, mit wie viel Liebe, massvoller Bewunderung und kulturphilosophischem Geschick der Autor aus der Aussensicht den Deutschschweizern auf den Mund schaut. In den über hundert Kurztexten (übrigens auch ausgezeichnet für den Unterricht geeignet) von *abglöscht* über *liverstande?* und *zruggbuechstabiare* bis *Stress* werden eine Vielzahl von Mundartaussdrücken und –wörtern sowie sozio-kulturelle Helvetica in leicht lesbarer, informativer Form erklärt: Ein neuer und frischer Blickwinkel auf unsere Sprache - und ein vergnüglicher Leitfaden für alle, die ihren kleinen Geheimnissen auf die Schliche kommen wollen.

\* **VON FLÜE-FLECK, H. / SCHWENGLER, G. (2001): *Training Deutsche Grammatik - Satzlehre*, Klett.**



- Die wichtigsten Satzteile und Satzarten werden ausführlich vorgestellt und behandelt. Die Kapitel: Was ist ein Satz?; verbale Teile; Satzglieder; Attribut; Hauptsatzarten und Äusserungsabsichten; Nebensatzarten.
- Alle Kapitel sind nach einheitlichem Muster aufgebaut. Nach einem motivierenden Einstiegstext wird der Grammatikstoff übersichtlich und klar gegliedert präsentiert. Darauf folgen vielfältige Aufgaben.
- Man kann genau diejenigen Satzteile und Satzarten üben, die den Schülerinnen und Schülern am meisten Schwierigkeiten bereiten.
- Das Buch kann auch Schritt für Schritt durchgearbeitet und der Wissensstand dank der Tests immer wieder neu eingeschätzt werden.
- Wortschatz und Themen der Übungen entsprechen der Erlebniswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz.
- Analyse- und Systemerprobungsverfahren wecken die Freude am Spiel mit der Sprache.
- Dank des mitgelieferten Lösungsheftes können Fähigkeiten und Fortschritte überprüft werden.
- Die grammatikalischen Begriffe sind der in Schweizer Lehrwerken verwendeten Terminologie angepasst. Ein Verzeichnis der Fachausdrücke liefert Erklärungen und Beispiele zu den Begriffen.
- Am Schluss folgt ein Quiz.

\* **MÄCHLER, S. et al. (2000): *Schulerfolg: kein Zufall*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.**



Die vorliegende Neuerscheinung stellt erfolgreiche Innovationen und Praktiken von multikulturellen Schulen aus dem In- und Ausland dar. Sie gibt zu sieben Handlungsfeldern

zahlreiche Beispiele und verweist auf nützliche Literatur und Adressen. Gut verständliche Ausführungen schlagen Brücken zur Schulforschung und begründen, welche Massnahmen Erfolg versprechen. Am Ende eines jeden Kapitels finden sich Kopiervorlagen zu Qualitätsmerkmalen, mit denen eine Schule ihre bisherigen Tätigkeiten überprüfen oder neue planen kann. Das Ziel ist das erfolgreiche lernen *aller* Schülerinnen und Schüler; der zugezogenen wie der einheimischen, jener mit deutscher wie jener mit anderer Muttersprache. Entsprechend lauten die Leitfragen: Wie gestaltet die Schule - unter der Bedingung sozialer und kultureller Vielfalt - das Lernen, damit alle ihr Leistungspotenzial optimal nutzen können? Wie garantiert sie gleiche Bildungschancen für alle?

Das Buch ist ein Werkzeugkasten für Schulentwicklung. Es enthält Ideen und gibt Impulse für Lehrerkollegien, die ihre Schule gemeinsam weiterentwickeln, für klassenübergreifende Lernangebote und Aktionen ganzer Schulen. Geschrieben wurde es von Fachleuten, die im Rahmen des kantonalzürcherischen Projekts “Qualität in multikulturellen Schulen” (QUIMS) arbeiten. Es ist die erste deutschsprachige Publikation, die Schulentwicklung mit konkreten pädagogischen Massnahmen für multikulturelle Verhältnisse kombiniert.

\* ZARATE, G. [dir.] (2000): *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie.



Inscrit dans le champ de la didactique des langues, et plus particulièrement dans celui des relations entre pluriculturalisme et plurilinguisme, ce volume présente les

continuités et les ruptures propres à la mise en relation des cultures et des langues dans l'espace européen et aux défis de l'internationalisation.

Le parti pris de cet ouvrage est d'examiner, dans le cadre de la diffusion de l'enseignement ou de l'apprentissage des langues, les relations qu'entretiennent deux notions, que le discours didactique tend à dissocier, celles de xénophilie et de xénophobie. Dans les discours ordinaires sur les langues, la première est généralement tenue comme allant de soi, la seconde est vilipendée. Qu'en est-il dans les faits? Les quatre parties de cet ouvrage ("L'autre aux frontières de l'identité française", "Les représentations de l'autre à l'épreuve du pluriculturalisme et du plurilinguisme", "Les nouvelles mobilités européennes" et "Xénophilie, xénophobie et mise en œuvre didactique") offrent un état des lieux dans nombre de pays européens (Belgique, France, Grèce, Irlande, Italie, Portugal, Royaume-Uni, Suisse), mais surtout une grille de lecture historique et sociale de la complexité des relations qui se nouent entre identités régionales, nationales et européenne et de la diversité des situations linguistiques qui résultent des contextes bi- ou plurilingues. Le lecteur pourra se familiariser avec les nombreux outils d'analyse qui permettent de mettre à distance les bons sentiments et les idées reçues.

## Apprentissage plurilingue et autres innovations pédagogiques: quelles synergies?

Du 22 au 24 novembre 2001  
Université de Fribourg

Cette manifestation – placée sous l'égide de l'année européenne des langues – est organisée conjointement par le Centre de recherche et d'enseignement en langues étrangères (CERLE) de l'Université de Fribourg, l'Institut de recherche et documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel, par le biais du Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (GREB) et du réseau des Rencontres intersites, et par l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS) qui tiendra à la même occasion son assemblée annuelle.

Am Nachmittag des 22. Novembers 2001 werden Schulbesuche auf den verschiedenen Stufen durchgeführt, am 23. November wird in Plenarsitzungen und in Ateliers mehrsprachiges Lernen mit anderen Innovationen in Zusammenhang gebracht: Neue Technologien, erweiterte Lernformen, alternative Evaluationsformen, language awareness, Atelierunterricht, Austausch usw. Am Samstag, 24. November, gibt es Vorträge und eine Podiumsdiskussion, die für ein breiteres Publikum offen stehen. Die Veranstaltung schliesst mit der Jahresversammlung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts (ARGEFMUS/APEPS) ab. Am 22. und 23. November ist die Teilnehmerzahl beschränkt.

**Weitere Informationen**  
[www.plurilingua.ch](http://www.plurilingua.ch)



NATIONALE SCHWEIZERISCHE UNESCO-KOMMISSION  
COMMISSION NATIONALE SUISSE POUR L'UNESCO  
COMMISSIONE NAZIONALE SVIZZERA PER L'UNESCO  
Sektion Bildung und Gesellschaft

## Tagung

### Standards für Kursangebote in interkultureller Kommunikation

Eine Fachtagung für Aus- und Weiterbildungsverantwortliche aus dem Sozial- und Gesundheitswesen, aus Wirtschaft und Verwaltung, für Integrationsbeauftragte, kulturelle Mediatoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von NGOs sowie für weitere Interessierte

Freitag, 29. Juni 2001  
Hotel Bern, Bern

#### Information und Anmeldung

cinfo, Postfach 7007, Zentralstrasse 121, 2500 Biel 7  
Tel. 032 365 80 02 - Fax 032 365 80 59  
[info@cinfo.ch](mailto:info@cinfo.ch) • [www.cinfo.ch](http://www.cinfo.ch)

Inhaltliche Organisation und Leitung: Dr. Claudio Nodari Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK) [www.iik.ch](http://www.iik.ch)