Aus der Reihe „Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis“:

Computergestützter Fremdsprachenunterricht

Ein Handbuch

Herausgegeben von der Langenscheidt-Redaktion
mit Beiträgen von Rudolf Berger, Richard Göbel, Geoffrey R. Hope, Udo O. H. Jung, Günther Karges, Florian T. Langenscheidt, James P. Pusack, Constance Putnam, Bernd Rüschoff, Barbara Stenzel und Heimy F. Taylor

Der Sammelband richtet sich an alle Fremdsprachenlehrer und enthält Aufsätze aus der Bundesrepublik, Frankreich und den USA.

Er informiert über Grundlagen der Arbeit mit Computern im Fremdsprachenunterricht, bietet Anwendungsbeispiele auf die Bereiche Grammatik und Lexik und die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen und erörtert die Möglichkeiten und Grenzen einer Übungstypologie.

Ein Überblick über den Stand des CALL (Computer-Assisted Language Learning) in Europa und den USA, Beschreibung der Hardware und Hardware-Entwicklung und Berichte über Erfahrungen mit Computern im Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Schulen ermöglichen den Lehrern, sich eine fachlich fundierte Meinung in der bisher oft emotional geführten Debatte um CALL zu bilden.

Programmbeschreibungen und ein Kriterienkatalog zur Software-Bewertung sowie das erste Glossar zum Thema CALL im deutschen Sprachraum tragen dazu bei, sich auf dem Gebiet zurechtzufinden.

128 Seiten, kartoniert-laminiert (49434)

Auslieferung in Italien:
INTER-ORBIS s.r.l., Via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano, Tel. 02/4225746

Postfach 401120, 8000 München 40, Telefon 089/360 96-0

Langenscheidt

GRAFICHE DONATI MILANO

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

EDIZIONI INTERTEX - ANNO I° n. 3 - L. 4000

Den nächsten Kurs mit »Sichtwechsel«

Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung



Sichtwechsel
Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung
Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene

Kursbuch. Von Martin Hog, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling. Klettbuch 5569

Compact-Cassette. Gesamtspielzeit 92 Minuten. Klettnummer 55697

Handbuch für den Unterricht. Klettbuch 55693

Erfahrungen und Erfolge von Kollegen:

»Die Arbeit mit dem Buch macht Spaß!«

»Das Buch nimmt sehr konsequent erwachsene Kursteilnehmer als Partner ernst… Es steckt so voller guter und witziger Ideen, daß Langeweile nie aufkam.«

»Ich habe selten eine Klasse erlebt, wo der diskursive Anteil der Kursteilnehmer so hoch war…«

»Sichtwechsel ist für Deutschlehrkräfte an High Schools und Unis eine Offenbarung.«

»All dies hat… dazu beigetragen, diesen Kurs zu einem ganz außergewöhnlichen und erfolgreichen Erlebnis werden zu lassen.«

»Keines der Lehrwerke, mit denen ich in den letzten 5–6 Jahren experimentiert habe, hat mir in solchem Maße geholfen, die Lehrerdominanz im Unterricht abzubauen.«

Bitte fordern Sie unseren ausführlichen Sonderprospekt P 550657 an.

Ernst Klett Verlag
Postfach 809
D-7000 Stuttgart 1

Weitere Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in unserem Fachkatalog **P 550017.** Bitte anfordern!

INHALTSVERZEICHNIS

A ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

Deutschunterricht in der Grundschule: eine ''Sperimentazione''. Interview mit Maria Enrica D'Agostini. Anhang: Beispiel einer Unterrichtseinheit für die 2.Klasse. 3

Giovanna Padovani: Considerazioni in margine ai concorsi a cattedre di tedesco per la scuola media. 18

B DIDAKTIK

Hans-Eberhard Piepho: Grammatik. 28

C METHODIK

Herrad Meese: Kommunikativer und formaler Sprachaspekt im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, aufgezeigt an einigen repräsentativen Lehrwerken DaF. 38

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND ISTITUTIONEN

1. **Kongresse** 55
2. **Institutionen stellen sich vor:** 56
   - Il Centro Internazionale Sonnenberg
   - L'Euro-Institut, centro linguistico e culturale
3. **Erfahrungsberichte:**

Antonietta Zucchino: Seminari giovanili al Sonnenberg: esperienze di una insegnante 59

G LESERZUSCHRIFTEN 60

Redaktion: Heinz Achauer, Silvia Serena

Mitarbeiter
Marica D'Agostini (Universität Parma)
Michael Krüger (Hessisches Institut für Bildungsplanung Wiesbaden)
Hans-Jürgen Krumm (Universität Hamburg)
Gerhard Neuner (Universität Kassel)
Giovanna Padovani (Progetto Speciale Lingue Straniere Belluno)
Umberto Patuzzi (Progetto Speciale Lingue Straniere Bassano)
Hans-Eberhard Piepho (Universität Giessen)
Maria Pia Primon (Liceo Sperimentale Bassano)
Franz Josef Zapp (Universität Augsburg)

Für Leserzuschriften und Mitteilung von Unterrichtserfahrungen oder Unterrichtsvorschlägen, sowie für jegliche Form von Mitarbeit auf Deutsch oder auf Italienisch, ist die Schriftleitung jederzeit dankbar. Beiträge und Rezensionsexemplare sind an die folgende Anschrift erbeten:
Silvia Serena - Via Giuseppe Verdi 18 - 21100 VARESE - Tel. 0332/238095

Edizioni INTERTEX, Via Boscovich, 14 - MILANO

Direttore responsabile: Silvia Serena
Direttore scientifico: Heinz Achauer
Direttore editoriale: Silvia Serena
Direttore tecnico: Marco Fiorentino
In attesa di registrazione presso il tribunale di Milano

Tutti i diritti sono riservati. La riproduzione in qualsiasi forma è consentita solo previa autorizzazione dell'editore.

Spedizione in abbonamento postale.

Condizioni di abbonamento:
Lit. 22.000 (per Italia), Lit. 30.000 (per estero) per anno (1985), comprendenti:
4 numeri più 2 speciali.
Gli abbonati riceveranno automaticamente gli arretrati dell'anno di abbonamento.

Pagamento:
- a mezzo conto corrente postale sul conto 13489208 intestato a Inter-Orbis s.r.l. - Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano, oppure
- con assegno, oppure
- in contanti.

Prezzo di ogni numero della rivista e dei numeri speciali: Lit. 4.000.
Prezzo di un arretrato: Lit. 8.000

DEUTSCHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE: EINE "SPERIMENTAZIONE". INTERVIEW MIT MARIA ENRICA D'AGOSTINI

Wir veröffentlichen im folgenden ein Interview mit Frau Prof. Maria Enrica D'Agostini (Istituto di Lingue e letterature germaniche della facoltà di Magistero, Università di Parma), die 1980 in einigen Grundschulen von Parma, Piacenza und Fiorenzuola eine "sperimentazione" in Gang gebracht hat, die sie seither unter unzähligen Schwierigkeiten weiter betreut.

Zur Person
20.5.1945 geboren in Castell'Arquato (PC);
26.2.1968 "Laurea in lingue e letterature straniere (tedesco)". Universität "Bocconi" - Milano. (Tesi: "La teoria del colore in E. Lasker-Schüler").
Oktober 1968 "Assistente volontaria" (Facoltà di Magistero - Parma) - Unterricht: *Lettere* (Monticelli d'Ongina Cr) und gleichzeitig: *Lingua tedesca* (Istituto Tecnico Industriale Piacenza)
Februar 1969 "Assistente ordinario di ruolo" (Universität Parma);
1975 "Incarico di lingua e letteratura tedesca" (Cremona: "sede staccata" der Universität Parma)
1977-78 "Professore incaricato di lingua e letteratura tedesca" (Universität Parma);
1981-82 "Professore associato di ruolo confermato di lingua e letteratura tedesca" (Istituto di lingue e letteratura germaniche - Universität Parma).

Zu ihren Buchveröffentlichungen zählen:
- *Friedrich Schlegel. Frammenti sulla poesia*. Studium Parmense 1972;
- *Faustbuch*. Pironti Napoli 1978
- *J. Spies, La storia del mago e negromante J. Faust* introduzione e traduzione di M.E. D'Agostini. Garzanti Milano 1980.
- *Mito, storia, ascesi mistica negli scritti orientalistici di F. Schlegel* in AA.VV. *Il paese altro* a cura di M.E. D'Agostini. Bibliopolis. Napoli 1983.
- F. Schegel, *Lucinde* trad. italiana di M.E. D'Agostini; in appendice: F.E.D. Schleiermacher *Lettere confidenziali sulla Lucinde*. Introduzione e traduzione di M.E. D'Agostini. Studio Tesi, Pordenone 1985.

Weitere Tätigkeiten:
neben der normalen Unterrichtstätigkeit an der Universität: Abendkurse an der Universität (deutscher Sprachunterricht und Didaktik/Methodik des Deutschunterrichts für Studenten des 3. und 4. Jahres).

FRAGEZEICHEN:
Quando è nata l'idea di una sperimentazione dell'insegnamento del tedesco nelle vostre scuole elementari?

M. D'AGOSTINI:
Nel 1980, precisamente nel marzo 1980, a conclusione di un convegno sulla diffusione e l'insegnamento del tedesco in Emilia e Romagna, promosso dall'Università di Parma sotto la mia direzione[1], vi parteciparono in massima parte insegnanti di tedesco delle scuole medie inferiori e superiori e anche insegnanti elementari e direttori didattici. E dai contributi dei vari relatori emerse un quadro abbastanza chiaro delle istanze didattico-scientifiche non solo della popolazione scolastica emiliano-romagnola, ma direi della popolazione scolastica nazionale; le carenze nella formazione degli insegnanti di lingue (si badi bene, di tutte le lingue, non solo di tedesco) non sono limitate alla nostra regione, ma sono un fenomeno nazionale... Quello che di specificatamente regionale è emerso dal convegno, è la sproporzione tra le necessità di utilizzazione del tedesco e la presenza limitata dell'insegnamento di questa lingua nelle scuole, cioè la sproporzione tra la domanda del tedesco, per ragioni commerciali, turistiche e di emigrazione[2], e l'offerta da parte delle istituzioni scolastiche. E perciò nel convegno si è parlato di possibilità di incremento dell'insegnamento del

(1)
Si vedano gli Atti del "Convegno sulla diffusione e l'insegnamento del tedesco in Emilia Romagna" Parma 7/8 maggio 1980 pubblicati a cura dell'Istituto di lingue e letterature germaniche dell'Università di Parma, del Consolato della Repubblica Federale di Germania di Milano, della Camera di Commercio di Parma, della Camera di Commercio di Piacenza e della Cassa di Risparmio di Parma.
(2)
L'Emilia Romagna ha anche il problema dei figli di emigrati, ragazzi quindi che, dopo essere nati e cresciuti in Svizzera o in Germania e aver qui frequentato le scuole per un certo numero di anni, presentano problemi enormi di reinserimento nell'ambiente e nella scuola, e inoltre il rischio della dispersione di un patrimonio linguistico appreso in una fase fondamentale della vita.

tedesco nelle scuole e nelle università, di aggionamento dei docenti, di presupposti, obiettivi, prospettive per il futuro, ma anche di problemi specifici, legati all'insegnamento del tedesco in particolari indirizzi di scuola, come l'insegnamento della letteratura nei licei o quello della corrispondenza commerciale negli istituti tecnici. Determinante per far maturare l'idea di una sperimentazione di insegnamento del tedesco nelle elementari è stato a mio avviso da un lato l'intervento della Prof. Berselli[3], dall'altro una serie di interventi nel corso dei dibattiti di quei due giorni, dai quali è emersa - s'intende anche al di fuori della nostra Regione - l'esistenza di sperimentazioni, nate dalla buona volontà, dalla passione e dall'impegno gratuito di alcuni singoli, osteggiati e magari bloccati poi dall'alto: penso in particolare al caso di Cremona, ove una sperimentazione dell'insegnamento del tedesco nelle scuole elementari, iniziata con ottimi risultati nel 1973, è stata poi bloccata dall'intervento della Regione[4], senza essere sostituita da qualcosa di alternativo; penso però anche all'iniziativa di un gruppo di docenti delle scuole medie superiori di Ravenna e Forlì[5], i quali sempre a titolo gratuito e soltanto perché convinti della validità della causa, hanno impostato, a partire dalla terza elementare, una sperimentazione che rischia di venir vanificata dalla mancanza di continuità nella scuola media... Ma penso anche alla coraggiosa iniziativa di Pisa, dove grazie all'impegno personale, capillare, organico entro le strutture esistenti si è giunti ad una sperimentazione nelle elementari e ad un conseguente incremento dell'insegnamento del tedesco nelle scuole medie inferiori e superiori[6]...

FRAGEZEICHEN:
Come è partito il progetto nella pratica?

M. D'AGOSTINI:
Ho contattato dapprima un gruppo di direttori didattici e di insegnanti elementari, poi insieme a loro e ad un rappresentante del Provveditorato di Piacenza, ho elaborato un organigramma relativo ai due cicli della scuola elementare, suddiviso secondo le unità didattiche di ogni anno di insegnamento. Questo organigramma, accompagnato da una presentazione degli scopi didattici e scientifici del progetto, il quale sfruttava una serie di ricerche che già da anni si svolgevano presso il nostro Istituto, è stato inoltrato al Ministero come richiesta di sperimentazione per l'anno scolastico 1981-82. Il Ministero ha approvato la sperimentazione, concedendone l'effettuazione da parte di un insegnante esterno di madrelingua o di un laureato in tedesco, nelle ore della mattinata, all'interno quindi dello svolgimento delle regolari materie curriculari. Da allora la sperimentazione viene programmata ogni anno per le vecchie e le nuove classi e il programma inoltrato al Ministero per l'approvazione.

FRAGEZEICHEN:
Da chi è guidata la sperimentazione?

M. D'AGOSTINI:
Da un comitato tecnico-scientifico del quale fanno parte gli organi collegiali dei diversi Circoli didattici e l'equipe universitaria del nostro Istituto.
Un Ispettore centrale del Ministero segue in diversi periodi dell'anno gli sviluppi dell'insegnamento, ma il vero e proprio lavoro di coordinamento e di controllo avviene nel corso delle nostre riunioni mensili, alle quali partecipano tutti gli insegnanti di lingua tedesca, presentando il loro diario personale e i problemi delle loro classi o di singoli allievi. Ed è questa anche l'occasione di scambio di esperienze e di materiali didattici ecc.
La responsabilità del coordinamento didattico e scientifico resta affidata alla sottoscritta e al direttore del 4° Circolo di Piacenza, dott. Gaggioli in rappresentanza di tutti i direttori didattici afferenti alla sperimentazione.

FRAGEZEICHEN:
E quanti sono i circoli didattici attualmente attivi nella sperimentazione?

M. D'AGOSTINI:
All'inizio erano tre a Piacenza e uno a Parma con un totale di venti classi, scelte tra seconda, terza, quarta e quinta. A questo ultimo nucleo si è aggiunta nei due anni successivi un'altra sessantina di classi tra Parma, Piacenza e Fiorenzuola, in otto circoli diversi.
Attualmente le classi, tra prime, seconde, terze quarte e quinte, sono ottanta e si prevede un allargamento fino a 85 o 90 classi per l'anno scolastico 1985-86. Gli insegnanti per ora sono sedici: in ogni classe svolgono, da metà ottobre a metà maggio, tre lezioni settimanali di 35/40 minuti l'una alla presenza dell'insegnante di classe e, nella maggior parte dei casi, con la sua collaborazione.

FRAGEZEICHEN:
Come vengono reclutati gli insegnanti?

M. D'AGOSTINI:
Ogni anno, alla fine dell'anno accademico, diffondo personalmente una comunicazione ufficiale in seguito alla quale i laureati interessati all'insegnamento fanno domanda di partecipare al corso di aggiornamento intensivo che organizzo tutti gli anni nel nostro istituto nei mesi di settembre/ottobre. Vi vengono ammessi soltanto coloro che presentano attitudini didattico-pedagogiche e parallelamente linguistiche, accertate per mezzo di un esame pre-corso. Il corso dura tre settimane con 28/30 ore di lezione per settimana e termina con una selezione dei partecipanti in base a criteri psicopedagogici specifici, relativi quindi all'insegnamento a discenti tra i sei e i dieci anni: i meritevoli vengono inseriti nella sperimentazione e distribuiti nei vari circoli didattici. Al corso partecipano - ovviamente a titolo volontario - non soltanto i neolaureati, chiamati a soddisfare le sempre crescenti richieste delle nuove classi, bensì anche gli insegnanti che già operano nella scuola elementare.
I primi due anni ho chiamato a tenere il corso il Prof. Heinz Achauer del Goethe-Institut di Milano (ora direttore del Goethe-Institut di Palermo), fautore e sostenitore di questa esperienza e particolare esperto del campo, e la signora Pisello di Pisa, animatrice instancabile per otto anni della sperimentazione pisana, e altri ancora; io mi sono aggiunta alla lista dei conferenzieri per fornire qualche più o meno necessario consiglio pratico per operare sul territorio. Negli anni seguenti i corsi di psicolinguistica, didattica, applicazione e aggiustamento del metodo sono stati tenuti, oltre che dalla sottoscritta, anche dagli insegnanti stessi che avessero almeno tre anni di esperienza. Ogni insegnante comunque è stato chiamato ad esporre in forma seminariale la propria esperienza didattico-scientifica e i suoi consigli per la revisione e il miglioramento della sperimentazione ecc.: in questo modo viene valorizzato e approfondito il valore del lavoro del singolo, ma coralmente si cerca e si trova un possibile adeguamento, accessibile ad ogni insegnante e ad ogni discente.
Sia chiaro che, poichè il Ministero ha approvato la sperimentazione senza concedere alcun finanziamento a sostegno dell'iniziativa, GLI INSEGNANTI DI LINGUA TEDESCA CHE OPERANO IN QUESTA SPERIMENTAZIONE, **NON** SONO RETRIBUITI, OFFRONO CIOÈ DA ANNI LA LORO OPERA A TITOLO VOLONTARIO E GRATUITO, SENZA ALCUNA PROSPETTIVA PER IL FUTURO, NÈ DI RICONOSCIMENTO DEL SERVIZIO PRESTATO, NÈ DI PUNTEGGI ECC. E forse il fatto che questa sperimentazione si sia allargata così tanto nel tempo e che abbia assunto una connotazione caratterizzante, direi, per una intera area culturale, è dovuto proprio all'evidenza di questo impegno disinteressato, che testimonia gli scopi puramente scientifici della sperimentazione...

FRAGEZEICHEN:
Parliamo un po' di questi scopi...

M. D'AGOSTINI
Da un lato c'è l'intenzione - ovvia - di ampliare l'insegnamento di una lingua straniera dichiaratamente importante della nostra regione dal punto di vista professionale e commerciale, e di diffonderla proprio inserendola nell'attività curricolare dell'allievo della scuola elementare; dall'altro lato c'è una ragione più profonda che per me è quella più vera e che suona quasi come una scommessa: dimostrare cioè che è possibile - anche se non certo semplice - far apprendere ad un bambino delle scuole elementari gli elementi fondamentali di una lingua straniera comunemente considerata "difficile", e che è

(3) Ispettrice Centrale del Ministero P.I. Si veda il suo intervento sul Progetto I.L.S.E. per le scuole elementari negli Atti del Convegno pag. 40.
(4) Cfr.: L'intervento della Prof. Ida Barbieri negli Atti citati.
(5) Cfr.: L'intervento della Prof. Gaspero negli Atti citati.
(6) Cfr.: Maria Ingenray "Possibilità di inserimento dell'insegnamento del tedesco nelle scuole e nelle università italiane" negli Atti citati.

possibile fargliela accettare ed amare. E non solo questo: a mio avviso lo scopo più importante è di dimostrare che l'apprendimento di una lingua straniera offre all'allievo una base metodologica per l'apprendimento di tutte le materie curriculari. Si è trattato e si tratta cioè di verificare la mia ipotesi di partenza, che è la seguente: l'esercizio di una lingua straniera fortemente strutturata sul piano logico e sintatticogrammaticale, come è appunto la lingua tedesca, sviluppa una forma di disciplina mentale che si manifesta e viene applicata in qualsiasi attività di apprendimento successivo.
E in effetti i risultati si sono già visti quando i primi scaglioni dei nostri allievi sono andati alla scuola media: quelli che non hanno potuto continuare con la lingua tedesca e che hanno quindi dovuto affrontare un'altra lingua straniera, lo hanno fatto in modo diverso dai loro compagni, con una disponibilità diversa ad accettarla, a manipolarla, ad inserirvisi...
Si tratta di una dimostrazione del fatto che una attività linguistica a sostegno delle normali attività curriculari non approda soltanto all'acquisizione di una serie di vocaboli e di frasi atte a sviluppare la capacità di comunicare: una attività linguistica sviluppa anche le capacità creative dell'allievo e coinvolge le sue capacità di apprendimento, perchè il tessuto linguistico che in questi allievi si costruisce dalla base e che presenta ovviamente caratteristiche diverse da quelle della lingua madre, offre - proprio perchè è diverso - una serie di unità modulari che successivamente possono essere utilizzate per ogni lingua straniera... Gli allievi insomma vestono ''un diverso abito linguistico'' che è facilmente utilizzabile per qualsiasi altra lingua straniera.

FRAGEZEICHEN:
Quindi l'apprendimento di una lingua straniera alle elementari facilita l'apprendimento successivo di un'altra lingua straniera. Ma facilita anche l'apprendimento di altre materie?

M. D'AGOSTINI:
Da quanto ci hanno detto gli insegnanti di lettere, si direbbe di sì. Ci hanno detto per esempio che nell'uso del vocabolario e dell'apparato morfo-sintattico della lingua madre, i nostri allievi dimostrano un'esperienza e una capacità nel ''manovrare'' la lingua, che invece altri allievi non hanno - e questo ovviamente si riferisce anche a materie come storia o geografia, dove l'italiano è lo strumento di comunicazione... Alcuni insegnanti di lettere hanno notato anche una ricchezza di vocabolario maggiore nei nostri allievi rispetto agli altri... Segno insomma che una impostazione interdisciplinare che consenta di sviluppare parallelamente la ''mens linguistica'' e la conoscenza delle diverse discipline - storia, geografia, musica, aritmetica, disegno - porta poi dei frutti...

FRAGEZEICHEN:
Cosa significa nella pratica ''impostazione interdisciplinare'', cioè come lavorano gli insegnanti?

M. D'AGOSTINI:
Innanzitutto c'è una stretta collaborazione tra l'insegnante di lingua straniera e l'insegnante di classe, la presenza del quale è indispensabile durante lo svolgimento della lezione di lingua, ma specialmente al momento della programmazione delle unità didattiche, dell'ideazione dei cartelloni, nella scelta delle favole, delle canzoni, dei giochi, delle tombole ecc. Il metodo è essenzialmente *ludico* e proprio per questo consente all'allievo di affrontare in modo sereno e non traumatico l'apparato morfo-sintattico della lingua: inconsapevolmente l'allievo assume un diverso abito linguistico che è poi un diverso modo di pensare rispetto a quello della madre-lingua, e questo ''diverso modo di pensare'' si trasforma poi inconsapevolmente in una disponibilità incredibilmente aperta nei confronti di cultura e popoli diversi... Come traccia per l'impostazione di unità modulari sulla base della struttura logica del tedesco ci siamo serviti della serie di volumi di KOMM BITTE con modifiche e adattamenti suggeriti dall'esperienza degli insegnanti - s'intende sempre quelli di tedesco insieme a quelli di classe... Dalla loro collaborazione sono nati anche, naturalmente, i test di verifica, svolti in genere due o anche tre volte all'anno. Sarebbe opportuno in altra sede dimostrare in che cosa consistono i test di verifica, dato che il metodo ludico, e quello proposto da KOMM BITTE in particolare, non sono adatti ad alcun possibile test di verifica. Noi programmiamo i test giacchè il Ministero ed il suo Ispettore Centrale vogliono

''prove''; il metodo tuttavia non le prevede. E in casi come il nostro le deve subire...
Posso comunque aggiungere che tali e tante sono state le modifiche in itinere e gli aggiustamenti a KOMM BITTE, che ora siamo in grado di approntare noi stesse un testo per unità didattiche per gli allievi, accompagnato da un libro per l'insegnante.

FRAGEZEICHEN:
Quali sono state le maggiori difficoltà in questa sperimentazione?

M. D'AGOSTINI:
Le ataviche prevenzioni dei genitori nei confronti del tedesco, sia perchè ''lingua difficile'', sia perchè lingua ''meno utile'' nei confronti dell'inglese per il futuro professionale dei figli. Poichè uno dei principi di fondo della nostra sperimentazione è di operare soltanto in quelle classi ove esiste l'unanimità dei genitori, questo è stato un ostacolo non di poco conto. Perciò per ogni classe che potenzialmente si presentava disponibile, ho organizzato una riunione plenaria di genitori con l'insegnante, esponendo gli obiettivi e i procedimenti metodologici della sperimentazione, dopo aver fatto altrettanto nella riunione del consiglio di circolo, nella riunione del collegio docenti ecc. Così l'iniziativa ha convinto, come ha poi convinto il Ministero che ogni anno ha rinnovato l'approvazione, seppure sempre senza finanziamenti. Ormai dell'importanza e della validità di questa sperimentazione sono convinti un po' tutti e lo dimostra il numero crescente di richieste di sperimentazione, è il sostegno da parte dei direttori didattici, che vedono nell'insegnamento della lingua straniera al bambino una promozione della sua crescita globale e una possibilità di ''sprovincializzazione'' in direzione di un inserimento nel tessuto europeo...[7].

FRAGEZEICHEN:
Nel 1986 dovrebbero entrare in vigore per la scuola elementare i nuovi programmi che prevedono l'insegnamento della lingua straniera: che contributi può dare la Vostra sperimentazione?

M. D'AGOSTINI:
Potrebbe dare prima di tutto il contributo di un personale docente specializzato, che ha raccolto in questi anni una quantità di esperienze e maturato tutta una serie di competenze, acquisite con letture, corsi di aggiornamento e collaborazione con i colleghi. Viceversa *il Ministero*, che pure ha autorizzato e voluto questa sperimentazione, *dell'impiego del personale docente che vi ha operato in tutti questi anni non fa menzione:* parla di maestri laureati, maestri bilingui, maestri madrelingua e non so che altro - *senza peraltro nemmeno affrontare il problema del loro reclutamento, della loro formazione e successivo aggiornamento - e non ha pensato di utilizzare quel personale che sarebbe già pronto da impiegare perchè in questi anni si è formato e aggiornato a proprie spese*, senza chiedere nulla a nessuno, un personale quindi della cui esistenza il Ministero è informato, perchè lo ha autorizzato a lavorare in una sperimentazione che ha approvato, ma che ora ignora perchè, non essendo retribuito, non ''risulta'' da nessuna parte... In parole povere, i nostri insegnanti di lingue, dotati di una preparazione specifica, rischiano di dover cedere le armi di fronte al personale che verrà ufficialmente nominato dal Ministero, il quale *ad un anno di distanza dall'entrata in vigore dell'insegnamento delle lingue nelle scuole elementari, non ha ancora iniziato a formare il personale docente relativo*... Rischia quindi di venir vanificato tutto un patrimonio di esperienze, di sforzi, di energie spese in una sperimentazione della quale non verrebbero utilizzati i frutti...
L'altro problema poi che la riforma pone e per il quale la nostra sperimentazione può offrire tutta una serie di riflessioni, è quello del monolinguismo, verso il quale si slitta inevitabilmente se si accoglie la raccomandazione, evidente nei programmi, di scegliere l'inglese[8]: i risultati

(7) Così si esprime il direttore didattico Dott. Giovanni Gaggioli nella sua relazione dal titolo ''Legge Regionale sul diritto allo studio. Sperimentazione. Insegnamento Lingua Tedesca'' inviata in data 15 novembre 1985 al vicedirettore all'assessore P.I. del Comune di Piacenza e al Provveditore del distretto scolastico n. 2 del Comune di Piacenza. ''...tale iniziativa è da individuarsi come momento di qualificazione del sistema scolastico, con ottime possibilità di favorire il passaggio alla scuola secondaria, non solo per la preparazione linguistica specifica, quanto anche per l'acquisita capacità di parlare e comprendere una lingua diversa dal dialetto e dalla lingua italiana''

(8) Cfr.:
Testo dei nuovi programmi della scuola elementare inviati in data 11.11.85 al Ministero dalla P.I. da parte della Commissione dei ''60'': ''...Per le finalità che la scuola elementare persegue la scelta di questa o quella lingua non è determinante. La lingua può essere scelta tenendo presenti, oltre alle richieste della comunità, criteri oggettivi di utilità sociale e culturale. Ove non esistano al-

di questi anni di lavoro dimostrano che il tedesco si presta in modo egregio - bene quanto l'inglese o qualsiasi altra lingua - ad essere proposto in forma ludica, e che non rappresenta per l'allievo uno sforzo in più rispetto ai programmi delle altre materie curricolari, ma che anzi contribuisce - se integrato in un approccio interdisciplinare - e che vengano meglio apprese.
La nostra sperimentazione è servita a dimostrare che nella nostra regione non è necessario ricorrere alla scelta dell'inglese e che è possibile coprire - basta che i genitori lo vogliano - le reali esigenze linguistiche della regione, esigenze che sono di conoscenza, in primo luogo, del tedesco e non dell'inglese. La nostra sperimentazione insomma fornisce gli elementi necessari a coloro che nella scelta della lingua volessero seriamente attenersi a quei "criteri oggettivi di utilità sociale e culturale" che sono citati nei programmi, i quali lasciano - almeno sulla carta - lo spazio per la scelta di una lingua che non sia l'inglese. Tocca ai genitori ora utilizzare questo spazio, scegliendo la lingua non in base ad una prospettiva pragmatica e miope delle presunte fruizioni professionali dei loro figli, bensì in vista di una formazione globale della personalità di questi bambini. Sono i genitori ora che hanno in mano la carta vincente, sono loro che, sfruttando gli elementi offerti dalla nostra sperimentazione, devono difendere la loro libertà di scelta della lingua straniera per i loro figli e che, nel momento in cui verrà detto loro che gli insegnanti di tedesco non ci sono in numero sufficiente e che perciò si dovranno contentare dell'inglese, dovranno invece insistere affinchè lo Stato metta a disposizione gli insegnanti di tedesco al pari degli insegnanti delle altre lingue e mantenga quello che scrive sui programmi della riforma... Sono i genitori che, nel momento in cui verrà detto loro è indifferente cominciare nelle elementari con una lingua piuttosto che con un'altra, perchè la seconda lingua verrà offerta poi nella scuola media, dovranno diffidare di una promessa del genere, anche perchè se da un lato è vero che per creare nel bambino una consapevolezza linguistica dalla prima infanzia serve l'apprendimento di qualsiasi lingua straniera, non è affatto vero che la seconda lingua straniera venga appresa come la prima: chi quindi apprende alle elementari l'inglese e poi, supponiamo alla scuola media il tedesco, non saprà mai il tedesco come il bambino che l'avrà iniziato alle elementari! Se i genitori vogliono una competenza seria nella lingua tedesca per i loro figli, devono richiederla dalle elementari, e se non difenderanno oggi la loro libertà di scelta, contribuiranno all'instaurarsi di una monocultura che, come tutto quello che va in una direzione sola, è pericoloso e significa chiusura e impoverimento culturale e, invece di avvicinarci all'Europa, ce ne allontana...

Zur Ergänzung dieser Unterhaltung folgt eine Unterrichtseinheit, die von Frau Dr. Susanna Vasè (Parma) und Frau Dr. Gabriella Dallasta (Noceto prov. Parma) in einer 2.Klasse erprobt wurde.

Unità didattica: Il complemento oggetto

La presente unità didattica, viene usualmente svolta dall'insegnante a metà del programma della seconda classe.
È un'unità che nell'ottica di interdisciplinarietà fondamentale per questo programma, presenta ai discenti un elemento loro sconosciuto, parlando l'insegnante di *ruolo di espansione* e non accennando al *complemento oggetto* in quanto tale.
Da un punto di vista concettuale l'accusativo, o meglio il complemento oggetto, costituisce per l'allievo sotto i dieci anni il primo vero scoglio di notevole consistenza nell'apprendimento della lingua tedesca.
Dal punto di vista metodologico non è opportuno presentare agli allievi l'accusativo come *caso*, ma più concretamente è preferibile partire dall'illustrazione del complemento oggetto attraverso l'uso di *figure colorate* e *animate* e di *situazioni simulate*, lasciando ai discenti la possibilità di impadronirsi del gioco e di "entrare" nella dinamica della costruzione della frase, stimolandoli in un secondo tempo a trarre delle conclusioni di carattere generale e in un terzo tempo specifiche.

ne indicazioni preferenziali è ravvisa opportuna la scelta dell'inglese in quanto lingua veicolare...". Testo definitivo del D.P.R. 12 febbraio 1985." ... esiste oggettivi di utilità sociale e culturale. Si terrà conto, tuttavia del carattere veicolare della lingua inglese, in quanto offre occasioni più frequenti di esperienza e, quindi, di risultato positivo per l'uso generalizzato che se ne fa nei mezzi di comunicazione, negli scambi internazionali e in campi tecnologici (ad esempio nel linguaggio dei calcolatori)".

È opportuno inoltre sottolineare che tutta la prima fase della unità didattica si svolge *oralmente*, per giungere alla *scrittura* solo in una fase di sviluppo successiva.
L'obiettivo finale concreto è di introdurre la frase costruita con il complemento oggetto: *soggetto + verbo + complemento oggetto* spiegando la differenza di *funzione* fra soggetto e complemento oggetto.
Se si considera soggetto un gruppo *articolo determinativo + sostantivo*, si dimostrerà agli alunni che, nel passaggio di funzione da soggetto a complemento oggetto, interviene una modificazione a livello dell'articolo determinativo che consente di individuare un complemento oggetto dalla forma dell'articolo oltre che dalla sua funzione logica.
In questa unità didattica si introduce il verbo *essen* che i bambini in parte già conoscono e che ha già in sè l'idea del possesso e stimola l'esigenza di un complemento oggetto; gli elementi di partenza devono essere comunque tutti già perfettamente noti, familiari e assimilati.
Si presuppone già nota la forma del nominativo degli articoli *DIE, DER, DAS*, forma che gli allievi hanno imparato ad usare nella sua funzione di soggetto.
Inoltre essi conoscono la frase strutturata

soggetto + verbo + attributo

e sono in grado di costruire automaticamente delle frasi su questo modello elementare.
All'inizio dell'unità didattica l'insegnante presenta delle frasi modello i cui elementi sono già tutti perfettamente noti:
***Das** Stück Melone ist gross*
***Die** Torte ist süss*
***Der** Apfel ist gut*
Si farà notare come in questi esempi *Das Stück Melone, Die Torte*, e *Der Apfel* svolgono la funzione di soggetto.
Che cosa succede se si introduce il verbo *essen* in questi tre gruppi? *Apfel, Torte, Stück Melone* possono essere mangiati ma non possono svolgere più la funzione attiva che svolgevano nella frase precedente; è necessario ora un altro soggetto attivo che regga la frase: nel caso presente il soggetto sarà *Der König Löwe*.
La nuova frase sarà così costruita:
*Der König Löwe ißt **das** Stück Melone*
*Der König Löwe ißt **die** Torte*
*Der König Löwe ißt **den** Apfel*
Si farà notare che l'articolo *DER* esprime il cambio di funzione con una modifica "grafica" *Der → Den* quando esprime il complemento oggetto, mentre *Die* e *Das* rimangono invariati.
La presenza di *Den* davanti ad Apfel spiega che *Apfel* è in questa frase l'oggetto, mentre *Der König Löwe* è il soggetto.
Anche da un punto di vista logico si ammette che sia il leone a mangiare la mela e non il contrario. Questa spiegazione "logica" permette di distinguere tra *Die/Das* oggetto e *Die/Das* soggetto nelle sue due restanti frasi.

I Sviluppo: Der König Löwe und der Koch Kaninchen

L'insegnante propone agli alunni un tipo di spiegazione visiva animata, usando figure disegnate su cartone rigido che possono venire spostate ed "animate" sulla cattedra.
La figura principale è quella del *König Löwe* con funzione di soggetto cui vengono di volta in volta accostate figure più piccole illustranti oggetti commestibili vari con funzione di oggetto, il cui nome è già perfettamente noto ai discenti.
Da una parte della cattedra si pone il leone, dall'altra uno alla volta gli oggetti colorati, costruendo e sviluppando una favola in cui figure, narrazione e mimica espressiva dell'insegnante vengono ad essere i punti nodali.
La narrazione è elementare e le varie frasi vengono sottolineate dallo spostamento "fisico" contemporaneo della figura leone verso la figura cibo.
La situazione iniziale viene descritta dagli alunni stessi (A.) stimolati al dialogo dall'insegnante (I.), essendo loro ben noti i termini impiegati:

I)

I.: *Was ist das?*	Si presenta il ***KönigLöwe***
A.: *Das ist der König Löwe!*	
I.: *Und was ist das?*	Si pone sul lato opposto la figura della torta.
A.: *Das ist die Torte!*	

Si passa poi ad illustrare una situazione sviluppabile in modo continuo, che parte questa volta esclusivamente dall'insegnante.

II)

I.: *Der König Löwe ist hungrig.*
Die Torte ist gut.

A questo punto la conclusione è logicamente

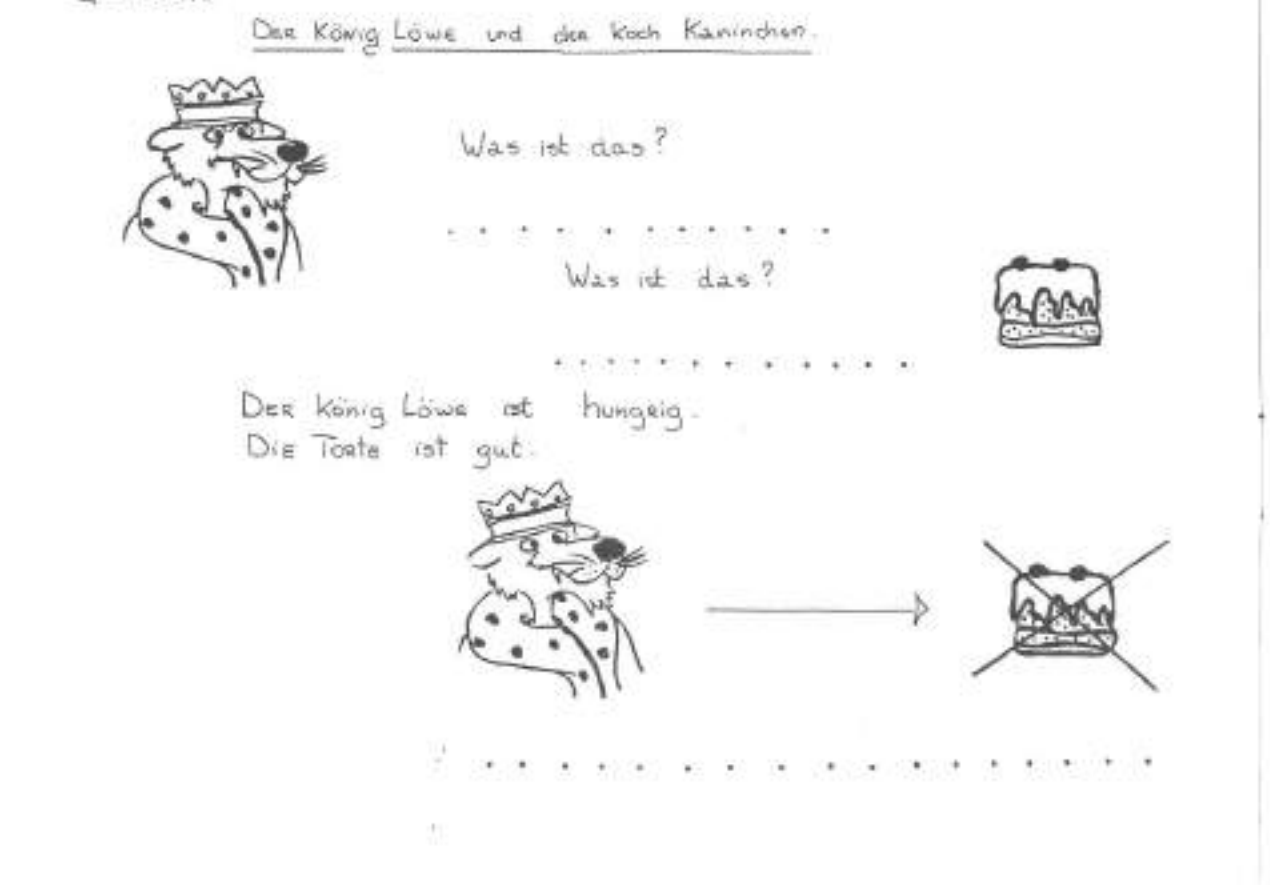
deducibile:
I.: *Der König Löwe ißt die Torte!*
Questa frase viene accompagnata dallo spostamento della figura leone verso la figura torta e dalla mimica dell'insegnante che si rivela determinante poichè gli alunni non conoscono il verbo *essen*.
La torta esce di scena e si ripete il dialogo sostituendo *Das Stück Melone* a *Die Torte*.
Infine si presenta la figura di una mela.
III
I.: *Der König Löwe ist noch hungrig*
Der Apfel ist gut.
Der König Löwe ißt ***den*** *Apfel*
Vengono proposte ancora molte figure di cibi, richiedendo una partecipazione attiva agli alunni e sottolineando lo spostamento "fisico" del soggetto che agisce e l'immobilità del complemento oggetto che subisce l'azione "distruttiva" del leone-soggetto.
L'ultimo oggetto proposto, arrivando così all'epilogo della storia, è quella del *Koch Kaninchen*, che costituisce il pasto preferito del leone.

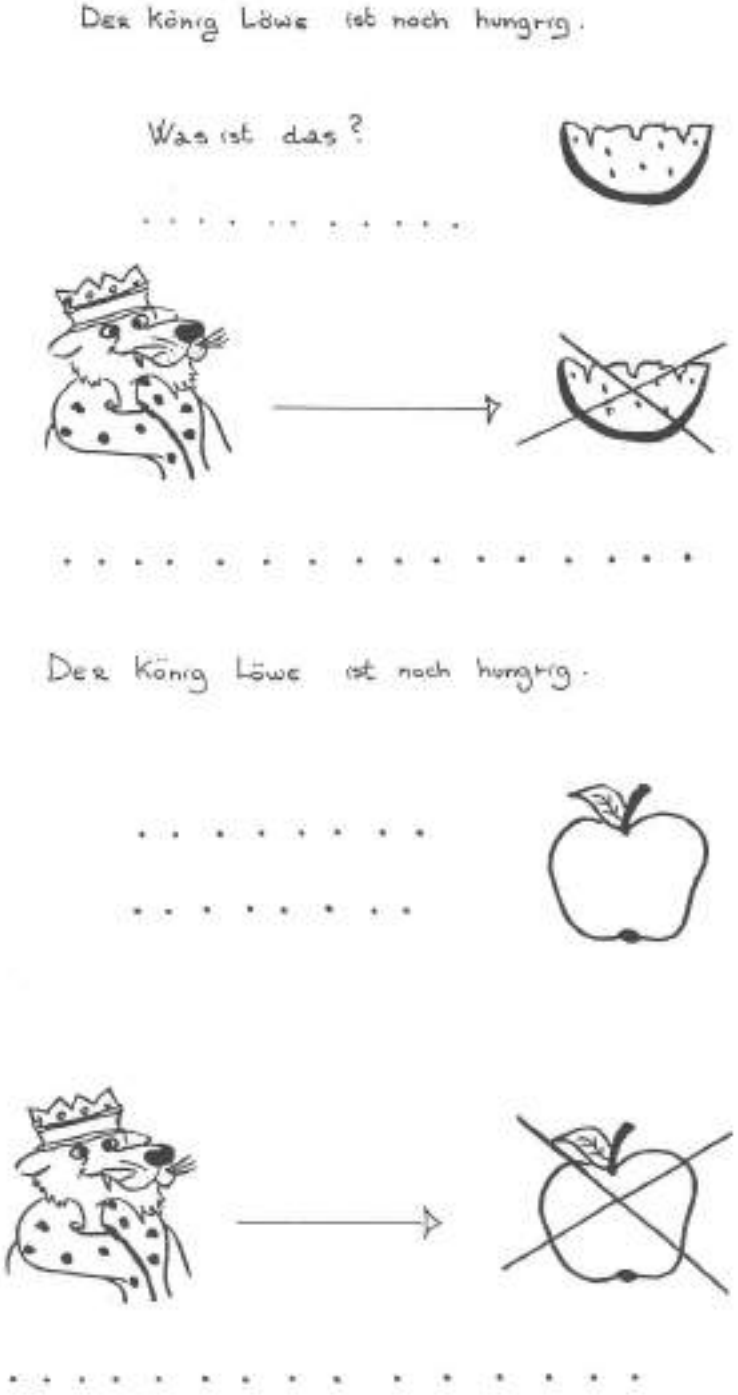
II Sviluppo

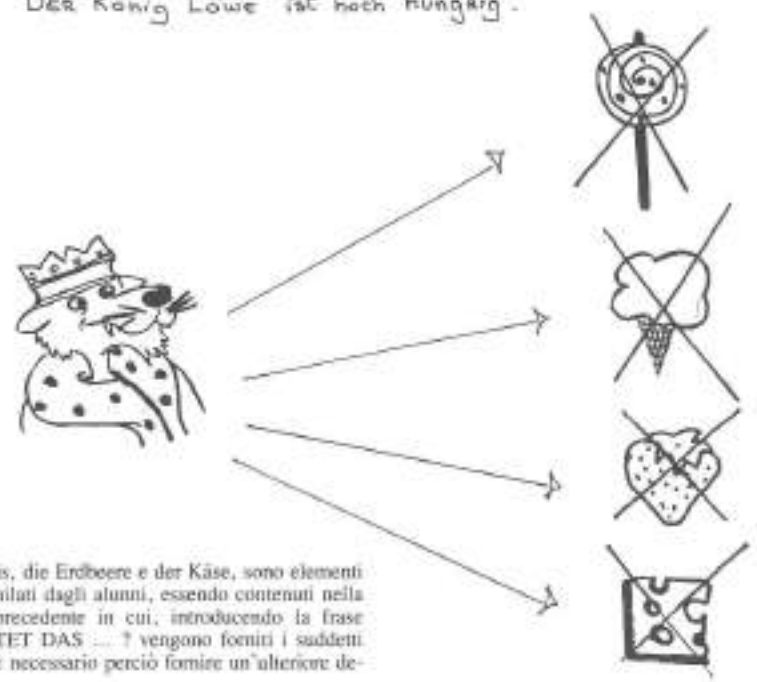
Le figure usate dall'insegnante nel corso della narrazione vengono distribuite agli alunni che ricostruiscono da soli la storia, usando gli elementi noti e quelli appena appresi, volgendo il racconto da una Er-Erzählung ad una Ich-Erzählung.
L'alunno che ha la figura del leone si sposterà per la classe:
Löwe: Ich bin der König Löwe.
Torte: Ich bin die Torte.
Löwe: Ich bin hungrig.
Torte: Ich bin süss.
Löwe: Ich esse die Torte!
E così di seguito con tutti gli altri oggetti.

III Sviluppo

L'insegnante, dietro suggerimento dei discenti, scrive alla lavagna i termini nuovi usati nel corso della lezione, dopodichè gli alunni, usando il testo corredato di disegni e domande, riscrivono da soli la storia.

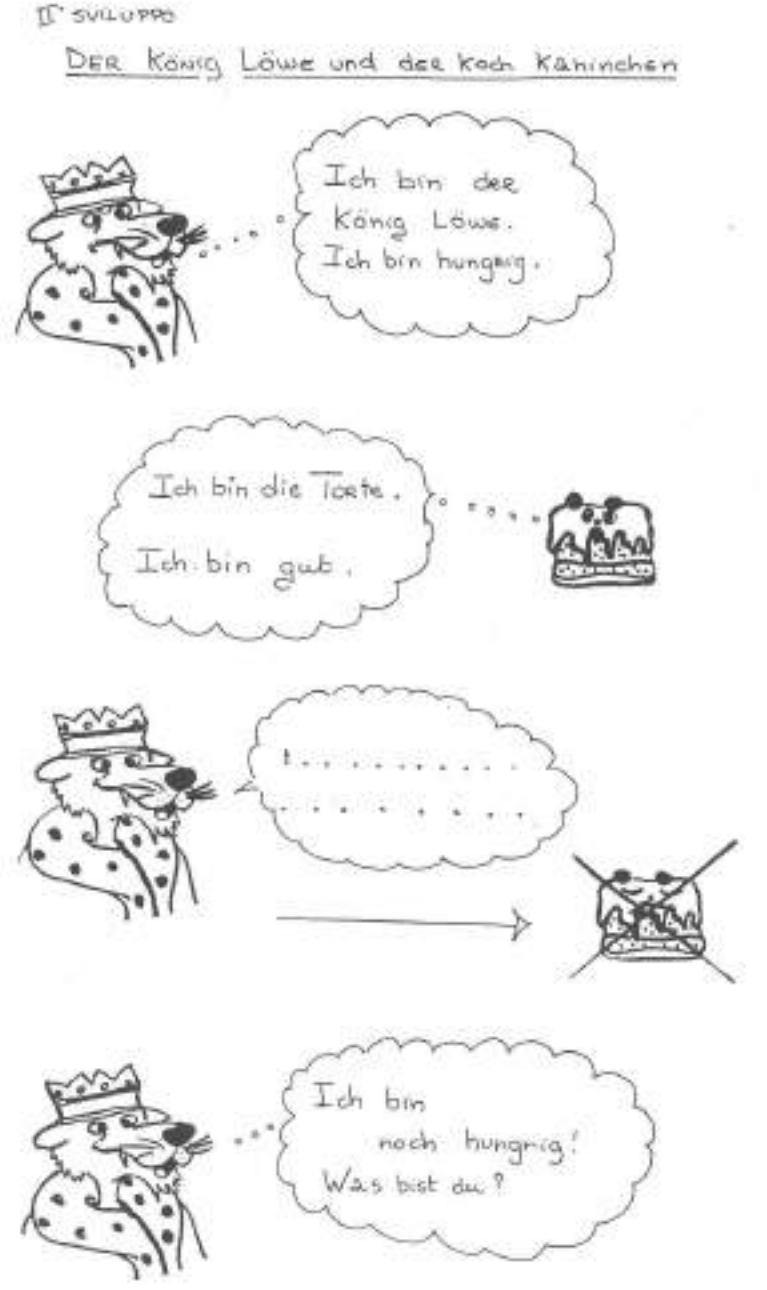




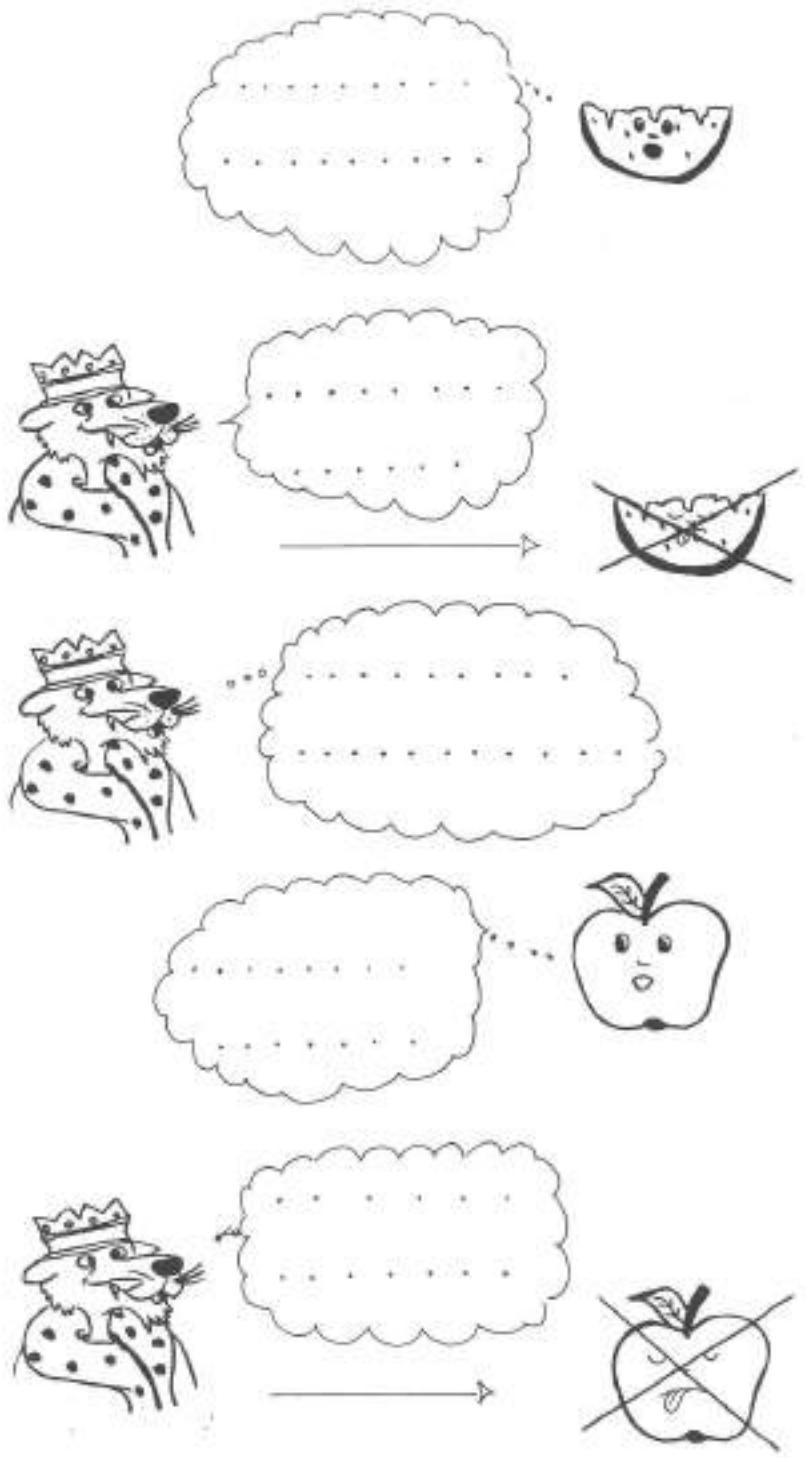


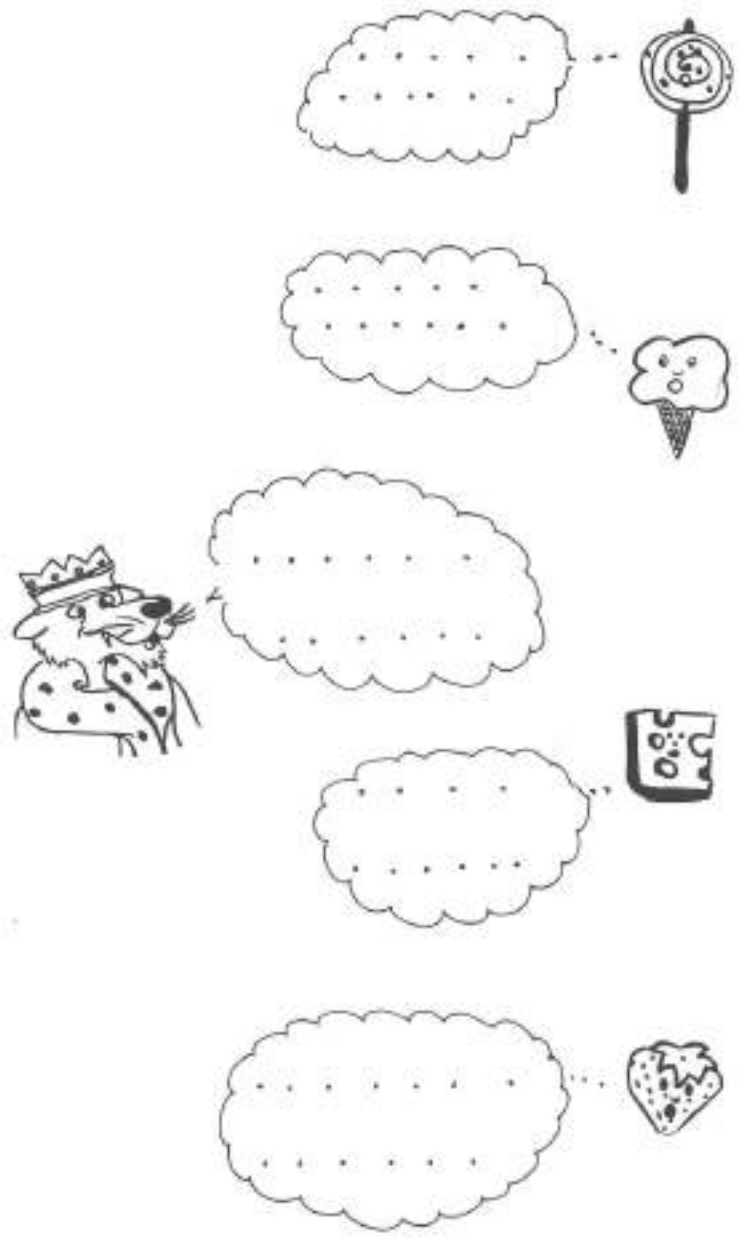
Der Lolli, das Eis, die Erdbeere e der Käse, sono elementi già noti ed assimilati dagli alunni, essendo contenuti nella unità didattica precedente in cui, introducendo la frase WIEVIEL KOSTET DAS ... ? vengono forniti i suddetti sostantivi. Non è necessario perciò fornire un'ulteriore definizione.

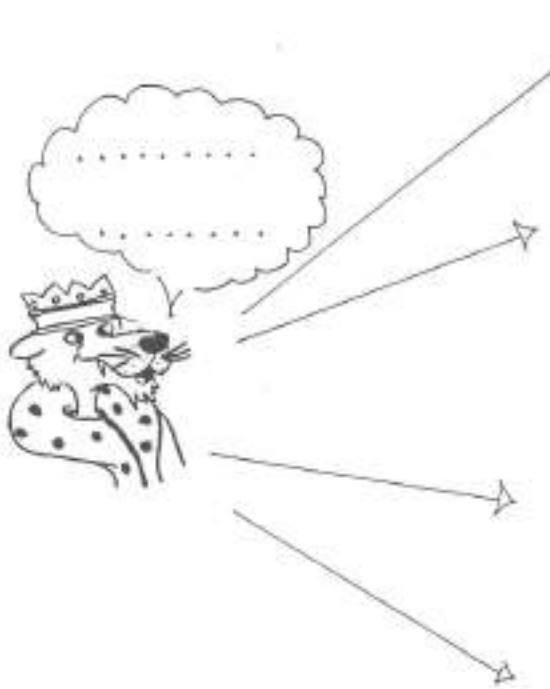




Gli oggetti cibo non sono più semplici cose inanimate, ma vengono personificati dagli alunni che nel corso di questo secondo sviluppo diventano protagonisti della storia.
Di qui l'esigenza, suscitata dagli alunni stessi, di dotare le figure di un viso e di espressioni, per comunicare visualmente le vicende che il discente vive e subisce in prima persona.







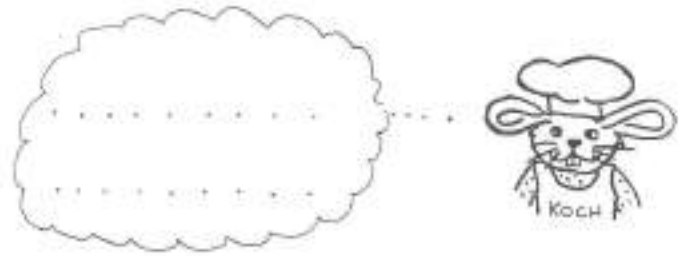


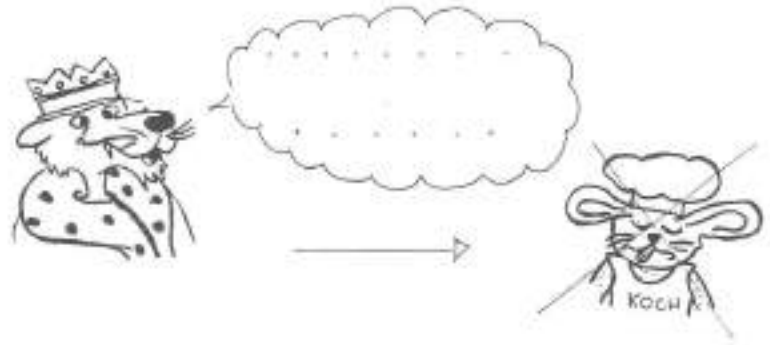









Koch


Koch

CONSIDERAZIONI IN MARGINE AI CONCORSI A CATTEDRE DI TEDESCO PER LA SCUOLA MEDIA

Giovanna Padovani

Dopo mesi di incertezze e di attesa sono stati indetti i concorsi a cattedre: ricordando la mobilitazione di opinione pubblica attorno ai ''corsi ed esami abilitanti'' del 1983, vien spontaneo notare la differenza con la situazione attuale: questa volta la notizia è stata divulgata un po' in sordina (a causa soltanto della calura estiva?) e nessuno sembra voler spezzare una lancia in favore di questi nuovi aspiranti alla carriera di docente nella scuola. Vari organismi – sindacati e associazioni varie si industriano in questo periodo, senza troppa convinzione, a dare indicazioni ai futuri concorrenti, frastornati e disorientati da offerte di vario tipo – da quelle bibliografiche (liste di libri piovono in casa, senza che nessuno le abbia mai chieste – le case editrici giocano a chi arriva primo a dare orientamenti non richiesti e a sfruttare il disorientamento dei concorrenti) a quelle di corsi più o meno improvvisati con i pochi docenti reperibili sul mercato, costretti a dare indicazioni generali, valide un po' per tutte le materie e non specifiche quindi per insegnanti di lingue, men che meno per quelli di lingua tedesca. Perchè tutto questo? Perchè lo Stato si occupa dei suoi insegnanti soltanto quando li ha assunti (le iniziative di ''formazione'' e di ''aggiornamento'' promosse dal Ministero della Pubblica Istruzione riguardano infatti soltanto gli insegnanti in servizio) e non si preoccupa di formarli prima di assumerli, bensì soltanto di selezionarli per mezzo di una prova di concorso (se questa sia più o meno atta a stabilire se il candidato abbia delle capacità didattiche non è qui il caso e la sede adatta per discutere). Chi si prepara al concorso è quindi lasciato in balia di se stesso con le poche generiche indicazioni che offrono i programmi di concorso: i ''fortunati'' hanno già fatto qualche ''esperienza'' (sulla pelle dei ragazzi) come supplenti temporanei, sufficiente in genere per maturare la sconsolata consapevolezza di non possedere strumenti non solo per risolvere, ma nemmeno per analizzare e valutare i concreti problemi della realtà scolastica quotidiana; gli altri sono neo-laureati che non hanno nemmeno avuto l'occasione di rendersi conto delle dimensioni della preparazione culturale e professionale necessarie all'insegnamento.

Si intende perciò dare qui di seguito alcune - indubbiamente incomplete - indicazioni per la preparazione e lo svolgimento degli esami scritti del concorso a cattedre per la scuola media, esaminando sommariamente i quattro titoli oggetto della prova nell'83 e presentando alcune osservazioni frutto della correzione delle prove scritte dei concorsi in qualità di commissario. Sia chiaro che chi scrive, avendo vissuto l'esperienza di esaminatore sia negli esami abilitanti (ex art. 35 e 76 della legge 270/82) sia nei successivi concorsi a cattedre, ha sentito scossa la propria coscienza morale e sociale per essere stata ''strumento'' di una volontà demagogica, per la quale oggi brillanti candidati, che hanno superato con successo e grande dignità la prova selettiva del concorso a cattedre, attendono ancora un posto di lavoro che altri hanno invece ottenuto ''ope legis''.

Le prove scritte d'esame secondo il Concorso del 1983.

Nell'allegato N. 7 del Suppl. N. 2, GU 285 del 15.10.'82, relativamente alle prove scritte di lingua straniera, si legge che ''il candidato dovrà svolgere, esclusivamente in lingua straniera, un argomento fra quattro proposte riferibili ai seguenti settori:

1) problemi d'uso, storia e descrizione della lingua straniera;
2) aspetti socio-culturali del paese straniero, specialmente contemporanei, nel loro particolare collegamento con le manifestazioni linguistiche;
3) principali problemi della didattica della lingua straniera visti in chiave storico-critica;
4) impostazione ragionata di una unità didattica, vista in tutte le sue articolazioni, completa delle attività esercitative, finalizzata all'obiettivo indicato dal tema''.

Il candidato avrebbe inoltre dovuto dimostrare di saper elaborare criticamente il contenuto senza perdere d'occhio le implicazioni didattico-educative di esse.

Queste dunque erano le chiavi d'interpretazione dei seguenti temi assegnati[1]:

1) Il ruolo della grammatica nell'insegnamento del tedesco, dal metodo grammaticale-traduttivo al metodo comunicativo-pragmatico.
2) Alla luce delle proprie letture ed esperienze, il candidato analizzi, portando anche qualche esempio, gli influssi e l'adozione di termini stranieri nella lingua tedesca del nostro secolo;
3) La lettura nell'insegnamento del Tedesco lingua straniera: dopo aver trattato l'evoluzione didattico-metodologica di questo insegnamento, il candidato illustri l'importanza di questa abilità in un approccio moderno alla lingua tedesca nella scuola media;
4) Il candidato imposti una unità didattica vista in tutte le sue articolazioni e completa delle attività esercitative sull'uso dell'ottativo.

Non si vuole dare qui né giudizi di merito su quanto si è avuto occasione di leggere, né presentare svolgimenti-tipo, poichè non esistono soluzioni pre-confezionate alle prove di concorso: molti concorrenti invece hanno rivelato di essere caduti proprio in questa fatale illusione, preparando impostazioni e introduzioni ''da manuale'', non sufficientemente filtrate quindi da un processo di critica e di sintesi personale, il che potrebbe anche meravigliare (i candidati, a loro volta docenti, cercano di impedire ai loro allievi di prepararsi sui ''bigini''!!) se, analizzando le indicazioni dei programmi sopra citate, non si rilevasse la scarsità di indicazioni sui veri obiettivi delle prove, su quanto cioè il candidato debba realmente dimostrare di essere, di sapere e di saper fare.

Circa un terzo dei candidati ha optato per la **prima prova**, che richiedeva da un lato una conoscenza molto ampia dei libri di testo esistenti sul mercato per l'insegnamento del tedesco (in modo tale da poter presentare uno svolgimento che non restasse una mera descrizione indifferenziata della problematica legata all'insegnamento di qualsiasi lingua straniera) e presupponeva dall'altro la conoscenza delle dimensioni di un campo in cui si sono prima identificate e poi confrontate la linguistica e la glottodidattica, il cui rapporto binario non può essere descritto senza considerare l'universo concettuale del quale queste discipline sono parte insieme ad altre componenti interagenti: la dimensione costruttiva, di cui fanno parte, oltre alla glottodidattica, la psicologia, la metodologia, la linguistica applicata; la dimensione analitica, rappresentata dalla linguistica; quella legittimativa espressa dalle scienze sociali; la dimensione riflessiva, costituita da discipline quali la filosofia e la pedagogia; infine le dimensioni istituzionale e materiale che rappresentano la realizzazione concreta delle disposizioni legislative nella prassi didattica, con i mezzi di cui la scuola dispone.

È un universo instabile, soggetto a continue sollecitazioni provenienti da diversi punti di riferimento: un nuovo metodo o un nuovo approccio, ad esempio, si sviluppano quando i mutamenti interessano molte delle componenti citate che a loro volta si influenzano reciprocamente: sono mutamenti delle aspettative nei confronti dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, cioè un mutamento degli obiettivi a determinare una evoluzione dei procedimenti metodologici e dei criteri di scelta dei ''conte-

1)
Può essere interessante vedere gli argomenti assegnati per i medesimi quattro settori nelle altre due lingue.
per inglese:
1) Parlare e scrivere sono due aspetti diversi della comunicazione linguistica. Il candidato evidenzi le diversità di queste due forme; specifichi/no le caratteristiche di base.
2) Il candidato analizzi l'importanza dei mass-media nella vita dei paesi anglosassoni e le sue conseguenze socio-culturali e linguistiche.
3) A partire dai tempi del metodo tradizionale in poi, l'insegnamento del vocabolario ha subito una profonda evoluzione. Il candidato ne tracci la storia e indichi quali tecniche adotterebbe per favorire, nei propri alunni, l'apprendimento del lessico.
4) Nella lingua inglese le costruzioni per indicare un'azione futura sono molteplici. Il candidato imposti, su questo tema, una unità didattica vista in tutte le sue articolazioni e completa delle attività esercitative, indicando anche la classe alla quale destinarla.
per francese:
1) Il candidato descriva l'uso nella lingua francese, dei tempi verbali che indicano un'azione passata, prendendo in considerazione gli aspetti fonologici, morfologici e sintattici, nonchè i problemi di carattere didattico.
2) Aspetti socio-culturali e linguistici particolarmente caratteristici della Francia meridionale.
3) Il candidato esponga criticamente le principali metodologie per l'acquisizione delle competenze linguistiche relative alla lettura ed alla scrittura nell'apprendimento della lingua francese.
4) Il candidato imposti una unità didattica, considerata in tutte le sue fasi, che abbia come obiettivo l'acquisizione da parte dell'alunno, della competenza linguistica necessaria per chiedere e dare informazioni su un itinerario di viaggio.

nuti'' da insegnare; è una diversa considerazione dei ''bisogni'' del discente, quindi della incidenza di una serie di variabili antropogeniche e socioculturali, ad aprire il problema dell'''educazione linguistica''[2]. L'evoluzione dei procedimenti metodologici del XX secolo può essere ricostruita seguendo varie linee di sviluppo, a seconda degli impulsi presi in considerazione (nel settore linguistico, didattico, pedagogico, sociale, di ricerca scientifica intorno alla letteratura, alla cultura, ecc.).
I ''metodi'' non si sono susseguiti ordinatamente nel tempo: un'epoca è piuttosto contraddistinta dal prevalere di alcune tendenze su altre. La concezione didattico-disciplinare emergente in un determinato periodo di tempo non è appendice dell'una o dell'altra disciplina specifica, bensì la risultante di un insieme di impulsi interrelati fra loro, provenienti dalle diverse discipline e orientati ciascuno verso l'interpretazione dei fenomeni sociali, politici, storici ecc. dal punto di vista di ciascun settore.
Descrivere quindi il ruolo della grammatica nell'evoluzione dell'insegnamento della lingua tedesca significa innanzitutto descriverlo *nell'ambito dell'evoluzione dell'insegnamento delle lingue straniere in generale*, trattandolo non come un fenomeno a sè stante, bensì come *conseguenza dell'evoluzione di tutta una serie di variabili*; si tratta poi di seguire l'evoluzione metodologica nello specifico campo dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera[3], mettendo in rilievo specifiche concezioni della grammatica nell'ambito della descrizione della lingua tedesca[4] (si pensi ad esempio alla Valenzgrammatik[5] e le conseguenze rintracciabili nella presentazione di fenomeni grammaticali nei libri di testo[6].

In generale i candidati non sono andati al di là di una cronistoria dell'evoluzione metodologica, comune all'insegnamento di tutte le lingue e non hanno cercato di mettere in evidenza le ragioni che hanno determinato il prevalere di un approccio metodologico su un altro: è mancata in altre parole l'enunciazione preliminare delle variabili e la ricerca delle loro interrelazioni, che risultano determinare l'evoluzione metodologica: è stato cioè descritto il fenomeno senza analizzarlo nel suo processo.
Per ogni periodo avrebbero dovuto essere esaminate LE FINALITÀ assegnate all'apprendimento della lingua straniera, i MODELLI DESCRITTIVI della lingua, la TEORIA DELLA LINGUA e quindi il tipo di concezione della ''grammatica'', le CONCEZIONI PEDAGOGICHE e la conseguente considerazione dei ''bisogni'' linguistici e cognitivi dei discenti, le TEORIE DELL'APPRENDIMENTO sottese al singolo approccio metodologico (che risulta quindi dall'interrelazione di queste variabili); andavano inoltre esaminati i CONTENUTI linguistici e tematici oggetto di insegnamento nei singoli periodi e i criteri di scelta relativi, mettendone in evidenza la diretta dipendenza dalle finalità, teorie della lingua sottese ecc. Soltanto dopo aver dato un panorama di tutte queste variabili poteva essere affrontata la presentazione dei vari APPROCCI METODOLOGICI (seguendo anche l'evoluzione del concetto di ''metodo''verso quello di ''approccio'' - a rigor di termini non esiste un ''metodo'' comunicativo-pragmatico, bensì un *approccio* di questo tipo che *non* si codifica in *un solo* modello grammaticale), dimostrandone la *dipendenza* dalle variabili sopra descritte.
E soltanto dopo aver situato gli approcci metodologici nel contesto delle interrelazioni di queste variabili, poteva essere affrontato il problema specifico del *come* nell'ambito del tedesco avvenisse la presentazione e l'elaborazione dei fenomeni linguistici e del *che cosa* di tali fenomeni fosse di volta in volta oggetto dell'insegnamento.
In sostanza si trattava di tracciare l'evoluzione da una concezione ''tradizionale'' di grammatica orientata verso l'analisi lineare della frase sino alla *grammatica del testo* e chiarire infine come in una *grammatica ''pedagogica''*, orientata in direzione dei bisogni comunicativi e cognitivi dei discenti, confluiscano apporti della socio-, psico- e pragmalinguistica, che quindi esistono *più grammatiche* a seconda delle funzioni prese in considerazione[7], ciascuna delle quali implica diverse attività esercitative. In altre parole andava messo in rilievo che nel momento attuale dell'evoluzione glottodidattica *non* è possibile prendere a modello *un solo tipo di grammatica*[8] e che tale situazione ''fluida'' si riflette da un lato sui libri di testo[9], dall'altro sul ruolo e sulla figura professionale dell'insegnante, inserito in un continuo processo di evoluzione, di ricerca e di aggiornamento.

Il **secondo tema** era indubbiamente di non facile svolgimento perchè presupponeva studi specifici, una notevole dimestichezza con i fenomeni attuali di evoluzione della lingua e capacità di osservazione e di sintesi. È facilmente comprensibile perchè sia stato svolto soltanto da un'esigua minoranza di concorrenti, in massima parte di madre lingua tedesca, i quali hanno fatto affidamento sulla loro competenza linguistica (e forse anche su una mancanza di preparazione specifica dei commissari!) per presentare argomentazioni suggerite più dal ''fiuto'' che da un supporto scientifico[1]. In generale si è riscontrata negli elaborati la tendenza ad elencare i fenomeni senza prendere in considerazione il problema della ricerca di criteri o strategie di classificazione, che una volta adottati, avrebbero potuto informare lo svolgimento. A mio avviso avrebbe dovuto essere chiarito preliminarmente che esistono due tipi di problematiche: 1) la definizione del concetto della lingua tedesca del XX° secolo, con riferimenti storici ben precisi; 2) la definizione dello stadio attuale della lingua con le sue tendenze ad assorbire nel suo vocabolario, mediante ''assunzioni dirette'', parole straniere (Fremdwörter), o esotismi (Lehnwörter) ''evidenti'' o ''latenti'', con influenze oltre che nel lessico e nella formazione delle parole, nella lingua scrittta, nella fonetica, nella grammatica ecc.
Su un tracciato quindi di tipo cronologico-storico, perciò *diacronico* (mettendo in evidenza il processo di ''germanizzazione'' della prima metà di questo secolo, l'arresto di tale processo dopo il '45[2], l'influsso della divisione della Germania con irruzione di anglicismi in occidente e di conî di matrice russa ad oriente [3], quindi le conseguenze dell'evoluzione storica, politica, sociale, economica e tecnologica [4] sulla lingua, rilevabili specialmente in campo lessicale, e infine l'influenza dei mass-media sull'evolversi della lingua standard[5], dovrebbe inserirsi un'indagine di tipo sincronico, che prenda in considerazione un preciso ''stadio linguistico'' [6] esaminando separatamente i

(2)
Se ne vedano ad esempio le implicazioni e le conseguenze in D. Ponti Donpi: *Che cosa è inutile nell'insegnamento delle lingue straniere ed in particolare del tedesco*. In: "Introduzione alla didattica del tedesco" a cura di Grete Hachgeber Coda e Donatella Ponti Donpi. Giappichelli editore. Torino 1983 pag. 16 e segg.

(3) Cfr.:
Neuner, Krüger, Grewer: *Übungstypologie zur kommunikativen Deutschlehrerausbildung* Langenscheidt 1981 pagg. 1-42.
H.-E. Piepho: *Deutsch als Fremdsprache in Unterricht*. Quelle & Meyer 1980.

(4) Cfr.:
Hertad Moese: "Systematische Grammatik-vermittlung und Sprachaufbau im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche" Langenscheidt. 1984.

(5) Cfr.:
Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache IPVG für Daf di Marlene Ralf, Ulrich Engel, Dietrich Ralf, Julius Groos Verlag. 1977.

(6) Cfr.:
L'articolo di Hertad Moese sul presente numero di FRAGEZEICHEN.

(7)
H.-E. Piepho offre una panoramica della ''grammatiche'' in *''Grammatikkonzepte für den Lehrerberuf Deutsch als Fremdsprache''* in H.-E. Piepho - K. Schmidt: *Linguistische Grammatik - pädagogische Grammatik*. Goethe Institut Genua, Febbraio 1985, pag. 4 e segg. Si veda inoltre del medesimo autore l'articolo pubblicato sul presente numero di FRAGEZEICHEN e la distinzione tra grammatica progressiva, della comprensione, della dimostrazione, della costruzione, della produzione e della consultazione. In "Grammatikkonzepte..." citato, egli procede inoltre a ridefinire la grammatica della comunicazione come "Montagrammatik": che segnala agli allievi la deviazione dalla norma, e a precisare che in classe è l'insegnante a fungere da "Emanzipation" per i discenti con ulteriori gesti di assenso o di dissenso.

(8)
H.E. Piepho, Grammatikkonzepte ecc. pag. 5.

(9)
Sarebbe stato opportuno, ad esempio, mettere in luce che i libri di testo che si ispirano ad un approccio comunicativo-pragmatico della lingua, propongono una grammatica della consultazione differenziata per le strutture morfologiche della lingua e presentate rigorosamente con terminologia tradizionale, in schemi riassuntivi senza contestualizzazione della frase, mentre la sintassi viene presentata in genere con un'analisi funzionale dei campi delimitati dal semantema verbale (grammatica valenziale). Utili sarebbero state anche esemplificazioni come quelle presentate da H. Moese nell'articolo già citato.

(1)
Si vedano, soltanto per citarne alcuni, le impostazioni dei seguenti studi:
Peter Althaus, Helmut Henne, Herbert Ernst Wiegand. Niemeyer Verlag. Tübingen 1973.
Peter Braun: *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Stuttgart First. 1979.
Günther Drosdowski/Helmut Henne: *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. In: *Zeitlbuch der Germanistischen Linguistik*. Herausgegeben von Hans Hugo Moser: *Sprachliche Folgen der politischen Teilung Deutschlands*. Düsseldorf. 1962.
Horst Zindler: *Anglizismen in heutiger Deutsch - Anschichten in der Sprache der Presse 1945-1960*. In: Beiträge zu den Sommerkursen 1975. Goethe Institut. München 1975.

(2)
Si pensi ad esempio per quanto riguarda l'aspetto grafematico, alla tendenza ad eliminare la doppia versione grafica nei termini stranieri (Bureau-Büro), alla tendenza a sostituire la C con la K e con la Z (Cement-Kement o Cement-Zement) ecc. fino al momento in cui anche nel DUDEN non compariva più la doppia interpretazione; si pensi al campo lessico ove il processo di germanizzazione attraverso la sostituzione dei fonemi germanici o la pronuncia letterale dei grafemi si arresta a partire dal secondo dopoguerra: parte delle parole straniere, specie anglo-americane non viene integrata fonetizzandone (es. ''high, home, Thriller...'') e si registra una tendenza a sostituire i dittonghi inglesi ''ou'', ''ei'' con monottonghi (es. Playback = plɛibak, Poster = ''poustə...). Più marcata è la propensione ad anticipare l'accentazione delle parole, specie quelle francesi, anche se non vengono pronunciate esclusivamente o concepite in opposizione (es. ''Attentat, defitor, Terrorist ecc.'').

(3)
Però si verifica anche, al di là delle barriere politiche, uno scambio eu-ovest, per il quale a est si diffondono termini come ''Jeans'', ''new-look'' ecc. e a ovest ''Aktivist'', ''Exponat'' ecc.

(4)
Si pensi specialmente all'erezione di termini scientifici e tecnici (*Terminologisierung und Technisierung der Sprache*).

(5)
Si pensi al diffondersi di regionalismi e della ''Alltagssprache'' attraverso i Mass-media: la lingua standard non si ritrova più secondo canoni letterari e non sono più soltanto i ceti medio-alti a servirsene, bensì un po' tutti, seppure con sfumature e intensità diverse.

(6)
Negli elaborati avrebbe dovuto essere chiarito che per considerare un periodo della lingua come ''stadio linguistico'' è necessario vi siano degli evidenti mutamenti sul piano testuale della lingua stessa nella fonetica, nell'ortografia, nella grammatica e nel lessico, nonchè mutamenti di carattere sociale, e che se si accetta di definire ''stadio'' quello attuale della lingua tedesca, perchè diverso è il modo di esprimere e di produrre testi da parte di chi parla e scrive in questa epoca, devo essere anche trovati presente che le variazioni recenti ad uno stadio

mutamenti nell'ambito della fonetica, della grammatica[7], del lessico [8].
Nonostante che l'enunciato del tema non lo richiedesse esplicitamente, i candidati avrebbero potuto fare qualche accenno conclusivo sulla possibilità di impiego in classe di alcune delle riflessioni presentate, quindi sulle finalità perseguibili, sui criteri di scelta, sui procedimenti utilizzabili, sottolineando ovviamente che i risultati di una ricerca non sono trasferibili "tout court" nell'insegnamento. Soltanto alcuni elementi possono essere utilizzati per guidare l'allievo nella formazione di una consapevolezza delle comunanze in campo lessicale e semantico tra le lingue europee[9], e nello sviluppo di una capacità di osservazione, che a livelli successivi di insegnamento potrà condurre il discente a comprendere, con strategie più complesse, lessemi il cui campo semantico può solo essere parzialmente confrontato, lessemi che nonostante la somiglianza del segno hanno un referente diverso o anche lessemi intraducibili, fondamentali però per comprendere norme e valori sottesi alla "Zielsprache".

Il **terzo tema** è stato svolto da un numero limitato di candidati, pur proponendo un argomento di primaria importanza e assai discusso negli ultimi sviluppi della glottodidattica. In verità, nonostante gli apporti della semiologia, della psicologia e della psicolinguistica e la pressante sollecitazione da parte didattica, esso è stato preso in considerazione dell'educazione linguistica soltanto di recente.

Almeno due erano le possibilità, a mio avviso, per svolgere questo tema (o qualsiasi tema che possa chiedere di tracciare lo sviluppo di una qualsiasi delle "quattro abilità"): la prima è quella di partire dall'illustrazione del metodo grammaticale-traduttivo fino all'attuale approccio comunicativo, enucleando via via sia l'importanza attribuita alla lettura, sia i principi di scelta dei testi inseriti nei libri di testo nei diversi periodi; la seconda possibilità era quella di chiedersi dapprima cosa significhi propriamente "leggere", quali sono cioè le abilità coinvolte in questa attività e quindi quali siano gli **obiettivi dell'insegnamento della lettura** nei diversi stadi dell'evoluzione glottodidattica; poi chiedersi quali testi siano stati oggetto di lettura in rapporto alle finalità ad essa assegnate nei vari momenti, cioè **che cosa - quali contenuti**, sia dal punto di vista linguistico, sia dal punto di vista tematico, siano stati utilizzati per "insegnare a leggere" (ammesso che ciò costituisse una finalità dell'insegnamento della lingua straniera, e chiarire quindi perchè e in quali periodi ciò non sia avvenuto o sia avvenuto comunque in modo diverso da oggi). Una volta ricostruite nell'evoluzione cronologica della glottodidattica e quindi chiarite le finalità che oggi si assegnano alla lettura e messi in evidenza i principi di scelta dei testi (testi autentici, testi modificati senza che perdano le loro caratteristiche di autenticità, testi semplificati o non ecc.), dovrebbe essere esaminata **l'evoluzione metodologica** nell'insegnamento/apprendimento della lettura, lo sviluppo di stili e strategie di lettura ecc. e infine le attività esercitative e gli **strumenti** impiegati per uno sviluppo dell'abilità di lettura.
Si tratta quindi di imperniare lo svolgimento sui quattro momenti decisionali della volontà pedagogica e snodare l'evoluzione glottodidattica in rapporto ad esse; nel primo caso invece il criterio di svolgimento sarebbe quello cronologico, ove è abbastanza difficile mettere in evidenza tutte le variabili che influiscono sull'evoluzione del concetto di lettura.
Indipendentemente dalla strategia di svolgimento adottata, la seconda parte dell'elaborato dovrebbe contenere riferimenti specifici al ruolo assegnato alla lettura nelle diverse generazioni di libri di testo di tedesco per la scuola media, mettendo in rilievo come in molti di essi

linguistico non rappresentano una categoria rigida e discretica, perchè risentono la natura dei condizionamenti esterni, extralinguistici, politici, economici e culturali esistono anche i riflessi terminanti alla lingua stessa (si pensi ad esempio alla denominazione razzista di persone o gruppi di persone: "Hitlerjugend, Jungvolk", "Volksgenosse" ecc. e la si confronti con la definizione di altra categorie di persone dopo il 1945 ad es. "Heimkehrer, Vertriebener, Trümmerfrau" ecc.)
(7)
I fenomeni più evidenti sono registrabili in campo morfologico: si pensi ad esempio alla tendenza a declinare al plurale le parole straniere come sostantivi deboli (maschili tes. Asylanten, Astronauten ecc.) o ad aggiungere una desinenza "s", e ciò non soltanto a parole di origine straniera, ma anche a vocaboli tedeschi (es. Unfo ecc. ecc.).
(8)
Oltre a dare corpo (per es. dalla componente tecnico-scientifica dei lessici standard - si pensi a tutto il vocabolario attinente al settore nucleare o alle parole tecniche abbreviate come "Moped" ecc.) poteva essere tentata un'indagine sui tratti che hanno determinato lo spazio occupato dagli internazionalismi all'interno del sistema linguistico (ad esempio la proclività di "abstrakt" o differenziare maggiormente un significato - si pensi a "pik" invece di "Beruf" ad es. - o la possibilità di definire meglio identità e funzione (ed interesse originale - ad es. "Team" "Break" ecc.)
(9) Cfr.:
Franz Josef Zapp: Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich eine Hilfe beim Zweit- und Drittsprachenerwerb. SeLM Scuola e Lingue Moderne. Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Anno XXII N. 4-5) 1984

siano riscontrabili ancora influssi dell'approccio "tradizionale" grammaticale-traduttivo per quanto riguarda la scelta dei testi di lettura e le relative attività esercitative: sembra infatti che la lettura sia in molti casi ancora considerata una tecnica per la decifrazione di un sistema grafico e che non sia presa in considerazione la lettura silenziosa distinta da quella ad alta voce[1], la lettura per sè distinta dalla lettura per gli altri, l'attitudine a leggere parola per parola distinta dalla capacità di scorrere una pagina e ritrovarvi informazioni note ecc., attività queste che costituiscono la competenza testuale.
Per la verità, la lettura nell'apprendimento della lingua straniera deve servire ad una pluralità di obiettivi[2] per i quali andranno di volta in volta cercate le forme di approccio al testo più adatte. Nella realtà ogni lettore si accosta ad un testo con delle precise aspettative o degli interrogativi (legge il testo perchè vuole sapere qualcosa di ben preciso) o con delle ipotesi sul possibile contenuto del testo, suggerite ad esempio dal titolo, dalle illustrazioni, dalla disposizione grafica ecc., ipotesi delle quali cerca conferma o confutazione o modifica: sono questi atteggiamenti nei confronti del testo che vanno sfruttati a livello didattico, scegliendo testi autentici adatti ai discenti, (non testi costruiti per il libro di testo, magari per presentare un determinato fenomeno grammaticale!) e guidando gli allievi con strategie che non uccidano la spontanea curiosità nei confronti del testo[3].

Il **quarto tema** è stato scelto dalla maggior parte dei concorrenti (60%). È lecito pensare che il candidato possa facilmente prepararsi una traccia sulla quale innestare con variazione improvvisata il contenuto specifico, richiesto dal tema ministeriale. Si sono letti perciò temi privi di spunti creativi, di inventiva personale, con manipolazioni d'azzardo operate per conciliare la coerenza dello sviluppo preordinato dell'unità didattica con l'enunciazione del tema ministeriale, che richiamava il vecchio concetto di "lezione" del metodo grammaticale-traduttivo.
Il disorientamento causato da una proposta che prendeva in considerazione la struttura verbale per esprimere desiderio (Wunschform) con una terminologia tratta dal greco, non poteva che lasciare interdetti e agitare ulteriormente i candidati, già tesi per lo svolgimento della prova.
Vien spontaneo chiedersi perchè sia stata avanzata, nell'attuale stadio evolutivo della glottodidattica, questo tipo di proposta e che tipo di svolgimento ci si attendesse da parte dei concorrenti.
Due sono le ipotesi da potersi formulare: l'esplicito riferimento all'unità didattica e l'indicazione di un contenuto grammaticale, (per quanto infelicemente formulato), poteva far presupporre che da parte del Ministero sia stato volutamente suggerito *uno* fra i vari elementi grammaticali che insieme agli esponenti linguistici costituiscono le categorie funzionali all'interno di una griglia di criteri che il docente predispone in fase di riflessione preliminare, griglia che contempla obiettivi formulati in termini di comportamento linguistico, uno o più argomenti specifici, testi, media, abilità linguistiche chiamate in causa e relativi esercizi, nonchè procedimenti di verifica. Compito del candidato sarebbe stato quindi il completamento di questa progettazione in sviluppo sincronico con tutti gli elementi costitutivi e successivamente lo sviluppo delle fasi diacroniche (la fase di motivazione, di orientamento sui contenuti ed obiettivi dell'unità didattica, la presentazione e semantizzazione del testo, la fase di esercitazione riproduttiva parzialmente produttiva e produttiva del testo e ovviamente la fase di verifica). Il momento di riflessione sulla lingua (di tipo cognitivo) verrebbe situato solo ove lo richiedesse il processo di apprendimento dei discenti.
Accettata questa ipotesi, il candidato avrebbe

(1)
Amore oggi sembra prevalere anacronisticamente il problema a livello elementare o intermedio di una lettura che si presenta come lettura ad alta voce, preparata da una spiegazione preliminare o comunque un'anticipazione (*Vorentlastung*) delle strutture o dei vocaboli sconosciuti. La lettura ad alta voce può educare la fonazione ma non aiuterà a leggere comprendendo (se si intende migliorare la pronuncia e l'intonazione, ci sono esercizi specifici assai più adatti a raggiungere questi obiettivi che non un testo di lettura). Anche le domande di controllo, poi inutili i discenti, possono compromettere la curiosità e l'interesse nei confronti del testo e disabituare l'allievo a sforzarsi di capire facendo ipotesi per proprio conto (cioè non aiutarsi a sviluppare strategie di decodificazione del testo indispensabili invece all'allievo quando fuori del contesto scolastico si troverà ad affrontare testi autentici, privi di domande-guida).
(2) Cfr.:
Hans-Eberhard Piepho: Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen in FU. In PRAGEZEICHEN Nr. 10/1984 pag. 30.
(3) Cfr.:
Werner Krüger Grewer *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* Langenscheidt 1981 pag. 47: Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen.
Christine Nuttall *Teaching Reading Skills in a foreign language* Heinemann 1982.
Lesen in der Fremdsprache: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe-Instituts New York und des ACTFL New York vom 25. bis 28.9.1979 München 1981.
LEND Atti del Convegno di Martina Franca *Educazione alla lettura* Zanichelli 1983.
Hajry-Wiebelauer *Lesebuch Deutsch für Anfänger. Eine Einführung in die Fremdsprachlernung.* Langenscheidt 1983.

dunque potuto contestare criticamente la formulazione (la "gaffe" di tipo linguistico-semantico e l'inopportuna indicazione didattico-metodologica), che ha indotto molti candidati in errore, avendo essi inteso interpretare l'indicazione data come obiettivo dell'unità didattica. È quindi l'ingiustificato ossequio all'indicazione ministeriale o il timore di arrischiare argomentazioni critiche che potessero aprire un dibattito con la commissione, che ha indotto i candidati a "partorire" un'unità didattica nella quale l'ottativo è divenuto contemporaneamente obiettivo e contenuto, con gravi conseguenze per la coerenza interna del lavoro (dimostrando così il candidato una confusione di fondo sugli elementi di base di qualsiasi programmazione e una incapacità di individuare ed enunciare finalità e obiettivi e di ascrivere loro poi i contenuti, oggetto di apprendimento).
Ipotizzabile ancora poteva essere l'intenzione da parte del Ministero della P.I. di limitare le categorie grammaticali relative all'intenzione comunicativa di esprimere un desiderio, all'uso della forma verbale del *Konjunktiv 2* al quale l'ottativo dovrebbe corrispondere, escludendo così l'uso dell'indicativo e situando quindi l'Unità Didattica in uno stadio di apprendimento successivo alla presentazione delle *Wunschformen* più semplici, cosa che naturalmente avrebbe dovuto essere precisata da parte del candidato nella parte introduttiva all'unità didattica o nel momento della presentazione dei prerequisiti (in modo da poter inserire anche richiami ad elementi noti ed inserire l'Unità Didattica in una progressione ciclica o a spirale).
Al di là di queste considerazioni va detto che si sono potuti leggere anche degli elaborati validissimi dal punto di vista didattico-metodologico, i quali presentavano, quale caratteristica fondamentale, la flessibilità di concezione della Unità Didattica nei suoi sviluppi sintagmatico e paradigmatico, mentre tale flessibilità manca in chi ha maturato una preparazione esclusivamente teorica. Questa flessibilità è dovuta ad una concezione dell'insegnamento, la quale presuppone una revisione costante delle scelte didattiche, da adeguarsi di volta in volta ai "bisogni" del gruppo discente e nasce dalla visione costante dell'interazione dei quattro momenti decisionali della volontà pedagogica (finalità/obiettivi, contenuti, procedimenti metodologici e mezzi/strumenti), dalla consapevolezza quindi che non si può pensare ad un contenuto senza delineare contemporaneamente l'obiettivo che si intende raggiungere per mezzo di esso, e che viceversa non si può porre un obiettivo senza informare di conseguenza i criteri di scelta del contenuto, che non si può scegliere il contenuto senza contemporaneamente pensare al procedimento metodologico più adatto a raggiungere l'obiettivo e che scegliere un procedimento metodologico adatto a contenuto e obiettivo significa anche scegliere gli strumenti adeguati, il che dipende - o è comunque in rapporto di interdipendenza - dal tipo di contenuto e dagli obiettivi posti. Questo supporto di interrelazione tra i vari momenti della volontà pedagogica, sulla quale si innesta l'influsso di elementi indipendenti dalla volontà del docente (tutto quello che si riferisce da un lato a docente e discente, alle loro capacità, disponibilità ecc. verso l'insegnamento e l'apprendimento, e che si riferisce dall'altro alle premesse di tipo socio-culturale, che si rivelano condizionanti nei confronti del processo educativo, il quale non avviene ovviamente in un ambiente-scuola isolato da influssi esterni) risponde ad una logica naturale interna che deve essere rispettata se non si vuole incorrere, nella stesura dell'unità didattica, in errori e incongruenze tali da compromettere la possibilità di realizzare l'unità didattica in classe con risultati apprezzabili.

Il fatto che il 60% dei candidati abbia scelto l'ultima prova e soltanto un terzo il 1° e il 3° tema (il 2° è stato svolto soltanto da una esigua minoranza, come si è visto) dimostra che i candidati preferiscono affrontare temi didattici e metodologici (e ciò è auspicabile perchè il concorso dovrebbe verificare l'idoneità professionale degli aspiranti all'insegnamento) piuttosto che argomenti che richiedono una preparazione culturale particolarmente approfondita e che costituiscono perciò un maggiore "rischio". Nel complesso, volendo analizzare i contenuti degli elaborati, al di là quindi della scelta operata, si è rilevata una conoscenza epistemologica di fondo delle discipline, mentre non sono stati quasi mai sufficientemente compresi e messi a fuoco gli aspetti teleologici e metodologici di tali discipline: si è riscontrata in altre parole la mancanza di una consapevolezza

dei rapporti tra le discipline fondamentali (*Grundwissenschaften*: pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, ecc.) e le discipline specialistiche (*Fachwissenschaften*: linguistica, psicolinguistica, ecc.), e tra queste discipline e la didattica[1]. Inoltre i candidati hanno dimostrato anche di non possedere a sufficienza gli strumenti di analisi e valutazione dei problemi dell'insegnamento e la capacità di *applicare* i principi-base della programmazione, magari conosciuti si, ma a livello teorico: manca insomma tutto quello che un "tirocinio pilotato" (poggiato beninteso su un solido supporto teorico) potrebbe fornire. In assenza di iniziative da parte delle istituzioni che dovrebbero farsene carico, non resta che fare appello al *volontariato* di associazioni per insegnanti di lingue o a docenti singoli, pronti a "dare una mano" ai colleghi più giovani: triste constatazione questa, che dimostra una volta di più come la scuola italiana sopravviva soltanto grazie agli sforzi, all'entusiasmo e al senso etico dei singoli.

(1)
La didattica del tedesco come lingua straniera (DaF) e la pubblicazione dei testi relativi è di origine piuttosto recente. Molto quindi è stato e può essere tuttora tratto dai testi di didattica relativi all'insegnamento di altre lingue. Vale la pena quindi, specie per docenti che dovessero affrontare le prove di concorso per più di una lingua, consultare anche quanto in Germania è stato pubblicato sulla didattica delle altre lingue (es. Helmut Heuer Grundwissen der englischen Fachdidaktik. Ein Repetitorium in Frage und Antworten. Quelle & Meyer Heidelberg 1979 e indicazioni bibliografiche relative).



Barbara Baumann
Birgitta Oberle

Deutsche Literatur in Epochen



Max Hueber Verlag

MODULO ORDINI

VALIDO FINO AL 31.1.1986

da restituire a:

INTER-ORBIS s.r.l.

Sezione Offerte Speciali
Via Lorenteggio, 31/1 - 20146 Milano

OFFERTA SPECIALE PER INSEGNANTI DI TEDESCO

SÌ, mandatemi

..... copie 00019-0001399
DEUTSCHE LITERATUR IN EPOCHEN
rilegato, 336 pagg.
al prezzo speciale di L. 25.000
(invece di Lit. 33.000)

pago:

☐ con accluso assegno n. .....

Banca .....
(spese di spedizione a carico INTER-ORBIS s.r.l.).

☐ contrassegno (+ contributo spese spedizione L. 2.200)

COGNOME .....

NOME .....

VIA .....

CAP ..... CITTÀ .....

CODICE FISCALE
(indispensabile per la fatturazione)

.....

Barbara Baumann
Birgitta Oberle

Deutsche Literatur in Epochen

Deutsche Literatur von ihren Anfängen bis zum Ende des frühen Mittelalters
Hoch- und Spätmittelalter
Humanismus und Reformation
Barock
Pietismus, Rokoko und Empfindsamkeit
Aufklärung
Sturm und Drang
Klassik
Zwischen Klassik und Romantik
Romantik
Biedermeier
Junges Deutschland
Poetischer Realismus
Naturalismus
Literatur der Jahrhundertwende
Expressionismus
Literatur der Zwanziger Jahre
Deutsche Literatur im Exil
Bundesrepublik Deutschland
DDR
Österreich seit 1945
Deutschsprachige Schweiz seit 1945

Grammatik

Hans-Eberhard Piepho

Hier geht es um eine Lerngrammatik des Deutschen als Fremdsprache. Es ist zu prüfen, ob und auf welche Weise grammatikalisches Wissen die Organisation, Prozesse und Ergebnisse des Lernens beeinflussen.
Trotz besserer Einsichten von Linguisten, Lernpsychologen und Unterrichtsforschern[1], die auch in Richtlinien und Zertifikaten ihren Niederschlag gefunden haben, planen und gestalten viele Deutschlehrkräfte ihren Unterricht als Grammatik- und Vokabelvermittlung. Das Lehrziel Grammatizität wird aber nicht in erster Linie durch Regelwissen erreicht, denn Grammatikregeln werden dadurch als beherrscht nachgewiesen, daß man sich beim Reden, Schreiben, und beim Entschlüsseln von Texten nach ihnen richtet, nicht unbedingt dadurch, daß man sie kennt und hersagen kann.
Folglich unterscheidet man *prozedurales* und *deklaratives* Wissen (Gabriele Kasper) oder *rationorphes* und *rationales* grammatisches Lernen (Butzkamm). In der neueren Psycholinguistik wird ebenso wie in der Sprachlerntheorie (Helmut Heuer, Stephan Krashen, Wilga Rivers u.v.a.) dem prozeduralen und dem rationorphenen Wissen eine größere Bedeutung zugemessen als den rationalen und deklarativen Erkenntnissen über Regeln der Sprache.
An vielen Schulen wird weder systematisch das deklarativ-kognitive kategorische Sprachwissen entwickelt noch werden konsistent prozedural-funktionale Einsichten in Prozesse und Beziehungen vermittelt.
Stattdessen überwiegt das quasi-rationale und konvergierend nachgeredete Einverleiben unscharfer schulgrammatischer Kapitel mit der Folge inkohärenter, beharrlich fehlerhafter Sprachverfügbarkeit.
Es ist deshalb sehr zu begrüßen, daß die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur Vereinheitlichung muttersprachlicher Grammatikterminologie die Diskussion über eine Lerngrammatik des Fremdsprachenunterrichts belebt hat (wie dies aus anderen Gründen auch in Belgien, Frankreich, den USA, Großbritannien und Skandinavien geschieht; siehe GAL-Dokumentation, Gunter Narr-Verlag, 1983, G. Zimmermann, René Dirven etc.).
Das Goethe Institut München hat eine Reihe von Gutachten in Auftrag gegeben, die noch 1985 in einer Werkstattpublikation veröffentlicht werden sollen[2].
Lerngrammatik kann man grob in 6 Bereiche einteilen, die ihre eigene Bedeutung für die Vorbereitung des Lehrers, die Gestaltung von Unterricht, die Stufung eines Lehrgangs und die Überprüfung von Lernergebnissen haben:

1. **Progressionalgrammatik**
Die Reihenfolge, in der grammatische Erscheinungen des Deutschen sowohl als Kapitel wie in der *Entzerrung* der Einsichten zu einem Phänomen aufeinander folgen, ist für den Lernprozeß von großer Bedeutung. In ihr werden kontrastive, fehleranalytische, valenztheoretische und vor allem distributionale Faktoren berücksichtigt. Man spricht heute allgemein von einem Spiralcurriculum anstelle des immer noch verbreiteten additiven und sequentiellen Linearcurriculums mit unsystematischen gelegentlichen Wiederholungen.
Das Prinzip der "Entzerrung" läßt sich leicht auch in einem linear aufgebauten Lehrbuch verwirklichen.
So kann man im Deutschen sehr früh auf Zukunft Bezug nehmen lassen, indem man die indikative Präsensform verwenden läßt.

		einen Test.
		einen Aufsatz.
Morgen	schreiben wir	ein Übungsdiktat.
	gehen wir	ins Kino.
		schwimmen.
		im Buch weiter.

Das Präteritum sollte man bereits nach wenigen Wochen durch *war* einführen und erschließt dadurch ein reiches Übungsfeld u.a. durch Umformen von Präsenssätzen in der ist/bin-Kopula.

		gestern aus
		im Kino.
		mit Gina zusammen.
		mit Fiffi unterwegs.
Ich war		glücklich.
		früh im Bett.
		müde vom...
		enttäuscht.

	Fernsehprogramm	
	Wetter	
Das		war
	Klima	
	Essen	

zum Einschlafen.
heiß.
öde.
lustig.
schrecklich.
lau (warm).
kalt.
langweilig.
gut.
schlecht.
frostig.

In diesen Zusammenhang gehört auch die Empfehlung, erheblich viel mehr Gelegenheit als weithin üblich zu verschaffen, daß Schüler und Kursteilnehmer Texte und Szenen hören, lesen und verstehen, in denen grammatische Erscheinungen sinnfällig erscheinen und semantisch erschlossen werden, ohne sie anschliessend mündlich oder schriftlich zu bearbeiten (s. dazu u.a. Krashen et al.).

2. **Verstehensgrammatik**
Zur Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten müssen die Schüler lernen, wie man sich durch Notizen, Unterstreichungen, die Deutung extra- oder paralinguistischer Zeichen und Signale aus einer Äußerung oder aus einem Text Sinn macht. Dazu gehört u.a. das Aufsuchen der sinntragenden Wörter, der Verbformen und der Attribute zu Personen und wesentlichen Gegenständen. Das übliche "Einführen" eines Textes mit vorheriger Erläuterung der "neuen" Vokabeln und nachfolgendem lauten Vorlesen verhindert, daß die Lernenden Techniken der Sinnerschließung und Sinnkonstitution entwickeln.

Rasteraufgaben helfen dabei.

	ein Kursteilnehmer	Die Person im Lehrbuchtext
Name	Roberto	Sigrid
Alter	16	24
Beruf	Schüler	Informatikerin
Wohnort	Varese	Wiesbaden
Interessen	Musik, Turnen	Jogging Fotografie
Freund/in	Gina	Helmut
Problem	deutsche Grammatik	sucht Wohnung
Schwierigkeit	kein Geld	Wohnungen knapp
Lösungsidee	mehr Deutsch im Funk hören	?, vielleicht Vorort

Das Lesen zwischen den Zeilen, die Herstellung von Sinn, das Nutzen der eigenen interpretativen Fantasie, all diese Techniken werden geübt und entwickelt, wobei die Deutung von Grammatik Teil des Verstehensprozesses ist.

3. **Rekonstruktionsgrammatik**
Wenn Schüler einen Satz, einen Text und die darin enthaltenen neuen Sprachmittel semantisch, d.h. situativ und kontextuell verstanden haben (stets der 1. Schritt), dann werden sie als Voraussetzung von Modellbildungen einzelne Sätze (in aller Regel vom letzten Wort her) rekonstruieren. Dabei werden sie auf bestimmte regelhaft determinierte Positionen der einzelnen Wörter aufmerksam und lernen so, sich Formen, Fügungsgesetzmässigkeiten und Bedeutungsweisen einzuprägen. In dieser Phase sind Hypothesen über das *Warum* angebracht und bereiten das vertiefte prozedurale Wissen vor. Hier ist auch die Wenn-Dann-Schlußfolgerung nützlich.

Beispiel: *Paul hatte schon immer von einem eigenen Sportwagen geträumt. Aber er hatte nie genug Geld gehabt. Dann war der Brief des Rechtsanwalts gekommen.*

(1) Siehe dazu die Literatur am Ende dieses Beitrages.

(2) Mein Gutachten ist in einer Vorausgabefassung des Goethe Instituts Genua erhältlich. Schmidt R. und H.-E. Piepho: Linguistische Grammatik-Pädagogische Grammatik.

Er hatte ihn verwundert betrachtet und dann eilig aufgerissen. Die Nachricht von der Erbschaft hatte ihn in einen Taumel versetzt. Und

Zeitpunkt → **nun hatte** *er alles, wovon er immer geträumt hatte: Einen schnellen Wagen, eine Luxuswohnung und eine Superstereoanlage. Aber er war nicht glücklicher geworden.*

Die Schüler sagen: Wenn man von einer Zeit vor einem Zeitpunkt (nun) schreibt, benutzt man **hatte** und Wörter wie **gehabt**, *geträumt*. Bei *geworden* und *gekommen* nimmt man *war*. Wenn man *hatte geträumt, war gekommen* liest, dann muß man nach Zeitpunkt im Präteritum suchen.

Paul	hatte	war
	von einem Sportwagen geträumt	nicht glücklicher geworden
	nie genug Geld gehabt	nie reich gewesen
	den Brief betrachtet	nun zu viel Geld gekommen
	ihn eilig aufgerissen	aufgeregt gewesen

Paul	hatte	war	hatte	war	hatte
	gehabt	geworden	geerbt	gewesen	leisten können

4. **Konstruktionsgrammatik**
Sobald die Schüler wie im letzten Beispiel eigene Deutungen formulieren oder Fragen spontan und eigenständig beantworten, Bildbeschreibungen, narrative Texte und Alltagsschilderungen selbständig verfassen müssen, verhalten sie sich konstruktiv, d.h. sie müssen versuchen, Gedanken, Ideen, Notizen und Entwürfe in syntaktischer und formal angemessener und richtiger Sprachkonstruktion auszudrücken. Dabei müssen sie auf Vollständigkeit der Satzmuster, korrekte Wortfolge und die Beziehungskategorien etwa bei der Verwendung von Personal- und Possessivpronomina achten. Aber es ist etwa auch das Durchhalten des Tempus sicherzustellen. Es wird also ein höheres Bewußtseinsniveau beansprucht.
Auch hier leisten Raster einen guten Dienst.
Bitte, machen Sie aus dem Vorgehen Sinn und konstruieren Sie einen Text!

5. **Produktionsgrammatik**
Nach Stephan Krashen bezeichne ich diese als Monitorgrammatik; Gerhard Neuner spricht von einer Mitteilungsgrammatik. Wir benötigen sie zur Überwachung oder Rückkoppelung unserer Tätigkeit in der Zielsprache als ein stets mitlaufendes Prüfbewußtsein, das uns warnt, wenn wir einen Fehler machen oder entdecken, das uns aber auch gewähren läßt, wenn die Sprache verständlich erscheint. Offenbar ist der Lehrer für Lerner über lange Zeit ein Ersatzmonitor, indem sie bei den meisten Äußerungen mit Seitenblicken seine zustimmende oder warnende Reaktion ermitteln. Ein möglichst subtiles minimal-gestisches, aber auch kategorial signalisierendes Korrekturverhalten gehört zu den wichtigsten professionellen Qualitäten eines guten Fremdsprachenlehrers.

6. **Konsultationsgrammatik**
Dies ist bislang ein höchst unbefriedigend gelöster Bereich. Die Frage lautet: Wie können grammatische Informationen im Lehrbuch oder in einer Referenzgrammatik den Schülern helfen, sich bei häuslichen oder schulischen Einzel- oder Gruppenarbeiten so zu vergewissern, daß sie die richtigen Entscheidungen treffen und dabei zuverlässiges prozedurales und - wo nötig - deklaratives Wissen über Form -, Beziehungsregeln und grammatische Bedeutungsweisen gewinnen?
Es ist schon eine große Hilfe, wenn im Kursraum visuelle Hinweise als Eselsbrücken vorhanden und jederzeit herangezogen werden können, um richtiges Sprechverhalten zu steuern.

	Sg.	Plur.	
mit nach bei seit von zu an	-er -em	-en	**Substantiv**

, wenn	bin.
, weil	kann.
, obwohl	habe.
	möchte.
	hätte.

Leseliste

Abu Hatab, Mohamed. "Zu einigen Schwierigkeiten für Araber beim Erlernen der deutschen Sprache". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 3, 166-171.

Alfonkin, Juri. "Adverbiale Partikeln als Mittel zur Differenzierung der Aktionsarten". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 6, 354-359.

Alberts, Werner. "Verbale Gefüge in synchroner und diachroner Betrachtung". *Beiträge zu den Sommerkursen 1975, München (Goethe Institut)*, (1975)\ 108-119.

Austin, Gerhard. "Die Endungen der deutschen Nominalphrase im Unterricht". *Zielsprache Deutsch*, 4 (1977), 12-18.

Arbeitsgruppe der Pädagogischen Forschungsstelle Bonn. "Ansätze zu einer elementaren Textgrammatik des Deutschen". *Deutsch als Zielsprache. Handbuch für Lehrer an Förderschulen.1*. Köln, 1978, S. 297-321.

Arbeitsgruppe der Pädagogischen Forschungsstelle Bonn. "Satzstrukturen und Wortstellung im Deutschen unter besonderer Berücksichtigung des Polnischen". *Deutsch als Zielsprache. Handbuch für Lehrer an Förderschulen.1*. Köln, 1978, S. 246-296.

Arbeitsgruppe der Pädagogischen Forschungsstelle Bonn. "Kontrastive Beobachtungen zum Deutschen und Polnischen. Linguistische Beschreibung interferenzbedingter Fehler beim Erwerb des Deutschen als Zielsprache". *Deutsch als Zielsprache. Handbuch für Lehrer an Förderschulen.1*. Köln, 1978, S.144-189.

Arbeitsgruppe der Pädagogischen Forschungsstelle Bonn. "Expertenbefragung zur kontrastiven Analyse Deutsch-Polnisch". *Deutsch als Zielsprache. Handbuch für Lehrer an Förderschulen.1*. Köln, 1978, S. 109-135.

Arbeitsgruppe der Pädagogischen Forschungsstelle Bonn. "Schulgrammatik und Lerntheorie. Entwurf einer Übungstypologie für begriffsgrammatisches Lernen". *Deutsch als Zielsprache. Handbuch für Lehrer an Förderschulen.2*. Köln, 1978, S. 625-697.

Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid. "Projekt «Deutsch für ausländische Arbeiter»". *Deutsch lernen*, 3 (1976) 23-31.

Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid. "Grammatikvermittlung im Deutschunterricht für türkische Arbeiter". *Deutsch lernen*, 1 (1977), 42-49.

Becker, Norbert. "Die Verknüpfungspartikeln "denn, mal, doch" und andere". *Zielsprache Deutsch*, 3 (1976), 6-12.

Benson, Roger. "Some Semantic Rules of Modern German: mittels, mit, von, durch". *Die Unterrichtspraxis - For the teaching of German*, 9 (1976) 2, 73-79.

Berdicevskij, A.L. "Zur Vermittlung der Wortfolge des Deutschen als zweiter Fremdsprache auf der Grundlage des Englischen". *Deutsch als Fremdsprache*, 1 (1977), 27-30.

Binder, Ursula. "Die Satzbaupläne und ihre Anwendung im Deutschunterricht". *Deutsch als Fremdsprache*, 5 (1979), 292-300.

Chromecka, J. "Wird der Infinitiv mit 'zu' im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache nicht vernachlässigt?" *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 182-184.

Chomoncik, Marian. "Konstrukcje bezokolicznikowe w obecnie składni niemieckiej". *Języki Obce w Szole*, 22 (1978) 2, 100-105.

Delmas, Hartmut. "Bericht aus der Arbeitsgruppe I a zum Thema: Zur Didaktik komplexer syntaktischer Strukturen". *Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg, 1975, S. 84-85.

Dieling, Klaus. "Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 4, 231-235.

Dietrich, Rainer. "Zeitfolge im Deutschen. Eine Übersicht für Zwecke des Sprachunterrichts". *'Forschungsergebnisse (...)' - 'Grundsatzdiskussion (...)' - Erfahrungsaustausch (...)' (Materialien Deutsch als Fremdsprache)*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, A. Wolff, 1979, S. 126-148.

Dittmar, Norbert; Rieck, Ben-Olaf. "Reihenfolgen im ungesteuerten Erwerb des Deutschen. Zur Erlernung grammatischer Strukturen durch ausländische Arbeiter". *Aspekte des Fremdsprachenerwerbs (Monographien, Literatur, Sprache, Didaktik. 12)*. Kronberg, 1976, S. 119-145.

Dittmes, A. "Betrachtungen über die Analyse des Satzes 'sie ließ die Zeitung fallen'. *Moderner Sprachunterricht -*

Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Leipzig, 1979, S. 178-181.

Donceva, Kostadinka. "Zu einigen funktionalen Wesensbezügen der rückweisenden d-Pronominaladverbien im System des heutigen Deutsch". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 4, 239-244.

Drushinina, W. "Zur Auswahl des grammatischen Stoffes und der methodischen Verfahren für die Arbeit in den Sprachkundigengruppen". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 126-129.

Durell, Martin. "Zur morphologischen Struktur der deutschen Nominalgruppe". *Deutsch als Fremdsprache*, 1 (1977), 44-52.

Engel, Ulrich. "Grammatik und Fremdsprachenunterricht". *'Forschungsergebnisse (...)' - 'Grundsatzdiskussion (...)' - 'Erfahrungsaustausch (...)' (Materialien Deutsch als Fremdsprache. 14)*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, A. Wolff, 1979, S. 102-125.

Engel, Ulrich. "Linguistik - Grammatik - Deutsch als Fremdsprache". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 5*. Heidelberg, 1979, S. 49-66.

Erk, Heinrich; Götze, Lutz; Kaufmann, Gerhard. "Anmerkungen zum Mannheimer Gutachten". *Zielsprache Deutsch*, 2 (1978), 27-31.

Fabricius-Hansen, Catherine. "Die Relevanz der Satzbaupläne für den Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einer Deutschgrammatik für Skandinavier". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 5*. Heidelberg, 1979, S. 156-174.

Fefilowa, Alfia. "Klassifizierung der Attribute anhand von Belegen aus der populärwissenschaftlichen Literatur". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 2, 106-112.

Fefilov, A.J. "Die Rolle der aktionalen Kohärenz bei der textfragmentarischen Wiedergabe der Fortbewegungsarten". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 3, 147-152.

Fefilova, A.Z. "Zur Charakteristik des Attributs in einer Äußerung unter kommunikativ-pragmatischem Aspekt". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 3, 152-157.

Fitle, Marga. "Zu einigen Wirkungspotenzen der Valenz des Verbs". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 3, 153-158.

Fleischer, Wolfgang. "Regeln der Wortbildung und der Wortverwendung". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 2, 78-85.

Frank, Karel. "Bemerkungen zur einem Typ des prädikativen Adjektivs im Deutschen in Konfrontation mit dem Tschechischen". *Deutsch als Fremdsprache*, 16 (1979) 1, 20-22.

Frank, Karel. "Zum Status des Verbs im Deutschen aus konfrontativer Sicht". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981), 5, 284-287.

Friedmann, L.G. "Zum Gebrauch des Artikels im Absatz". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 6, 359-363.

Germer, Helmut. "Der objektive Gebrauch der Modalverben. Ein Schema". *Deutsch als Fremdsprache*, 17, (1980) 4, 237-238.

Götze, Lutz. "Zur Behandlung der 'Präpositionaladverbien' im Deutschunterricht für Ausländer. *Beiträge zu den Sommerkursen 1975, München (Goethe Institut)*, (1975), 120-127.

Griesbach, Heinz. "Die Stellung der Satzglieder im Satz - ein Unterrichtsproblem?" *Zielsprache Deutsch*, 1 (1978), 2-9.

Grimm, Hans-Jürgen. "Zum Artikelgebrauch in deutschen Funktionalverbgefügen mit Präpositionen". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 6, 333-337.

Grimm, Hans-Jürgen. "Zur Bedeutung außersprachlicher Faktoren für den lexikalisch-semantischen Bau dialogischer Äußerungen". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 2, 92-99.

Grimm, Hans-Jürgen. "Zur Bedeutung des sprachlichen Kontextes für den lexikalisch-semantischen Bau dialogischer Äußerungen". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 3, 159-165.

Gröschl, Rosemarie. "Zu einigen Fragen des Verhältnisses zwischen Mutter- und Fremdsprache aus fremdsprachenmetodischer Sicht". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 3, 158-161.

Gutschow, Harald. "Grammatik, Kontext, Pragmatik im Fremdsprachenunterricht: Alternativen oder Bausteine?" Beiträge zu den Sommerkursen 1975, München (Goethe Institut), (1975), 98-107.

Heinemann, Wolfgang; Wiktorowicz, Józef. "Zur Negierung im Deutschen und im Polnischen[1]". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 1, 15-22.

Heinemann, Wolfgang; Wiktorowicz, Józef. "Zur Negierung im Deutschen und im Polnischen[2]". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 2, 100-104.

Helbig, Gerhard. "Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen im Deutschen". *Deutsch als Fremdsprache*, (1979) 5, 273-285.

Helbig, Gerhard. "Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog". *Deutsch als Fremdsprache*, (1977) 1, 30-44.

Helbig, Gerhard. "Valenz, Semantik und Satzmodelle". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 2, 99-106.

Helbig, Gerhard. "Zur Valenz verschiedener Wortklassen". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 3, 131-146.

Helbig, Gerhard. "Rektion, Transitivität, Valenz, Synbwz. Autosemantie". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 2, 65-78.

Helbig, Gerhard. "Bemerkungen zum Begriff des Subjekts in der modernen Linguistik". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 5, 297-301.

Helbig, Gerhard. "Zum Status der Valenz und des semantischen Kasus". *Deutsch als Fremdsprache*, 16, (1979) 2, 65-78.

Helbig, Gerhard. "Grammatik, Konfrontation und Fremdsprachenunterricht". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 171-175.

Helbig, Gerhard. "Die freien Dative im Deutschen". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 6, 321-332.

Hellmich, Harald. "Fremdsprachenunterricht und Bewußtheit". *Deutsch als Fremdsprache*, (1976) 4, 205-215.

Herrlitz, Wolfgang. "Zur Struktur der Funktionsverbgefüge im Deutschen". *'Forschungsergebnisse (...)' - 'Grundsatzdiskussion (...)' - 'Erfahrungsaustausch (...)' (Materialien Deutsch als Fremdsprache.14*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, A. Wolff, 1979, 149-164.

Heyer, Peter; Pohl, Lothar. "Syntagmatische und pragmatische Beziehungen im Sprachsystem und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht". *Deutsch als Fremdsprache*, (1977) 1, 3-18-21

Hieber, Wolfgang. "Enkodier- und Dekodiergrammatik. Techniken zum Produzieren einfacher Sätze und zum Entschlüsseln komplexer Texte". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 5. Heildelberg: Groos, 1979, S. 103-113.

Iluk, Jan. "Die semantischen Merkmale der Mitspieler in der kontrastiven Analyse von Verben". *Zielsprache Deutsch*, (1978) 1, 21-31.

Iluk, Jan. "Die Indikatoren der Rektion deutscher Verben". *Zielsprache Deutsch*, (1981) 3, 10-23.

Ivleva, G.G. "Bemerkungen zur Frage des lexikalischen Systems (anhand des Materials der deutschen Sprache)". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 5, 279-283.

Jeziorski, Jan. "Plädoyer für die Transformationsanalyse im Anwendungsbereich der Nominalkomposition im Deutschen aus konfrontativer Sicht". *Deutsch als Fremdsprache*, 18, (1981) 5, 280-284.

Jie, Yuan. "Funktionsverben und Funktionsverbgefüge - Definition, Klassifikation, Gebrauch und Übersetzung im Deutschunterricht für Ausländer". *Zielsprache Deutsch*, (1982) 1, 2-11.

Juhasz, J. "Zum Verhältnis von präskriptiver und deskriptiver Grammatik in der Deutschlehrerausbildung". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 121-126.

Kaufmann, Gerhard. "Die Gewinnung lexikalischer und grammatischer Minima als linguistisches und didaktisches Problem". *Sprachminima und Abschlußprofile (Schule und Forschung)*. Frankfurt, M., 1977, S. 48-70.

Kaufmann, Gerhard. "Grammatik und Lehrstoffplanung im Fach Deutsch als Fremdsprache". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.5*. Heidelberg: Groos, 1979, S. 67-86.

Kazmierzak, Elzbieta. "Direktionale und lokale Verbalphrasen im Polnischen und Deutschen". *Kwartalnik Neofilologiczny*, 25 (1978) 1, 37-54.

Köhler, C. "Behandlung grammatischer Erscheinungen in der fachsprachlichen Ausbildung". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 349-351.

Kühn, Ingrid. "Zur Bedeutungsrelevanz von Präpositionen in nominalen Wortgruppen". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 6, 368-372.

Kürschner, Wilfried. "Wortbildungsprobleme. Kann die Kenntnis von Wortbildungstheorien nützlich sein?" *'Forschungsergebnisse (...)' - 'Grundsatzdiskussion (...)' - 'Erfahrungsaustausch (...)' Materialien Deutsch als Fremdsprache.14*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, A. Wolff, 1979, S. 165-195.

Kürschner, Wilfried. "Wortbildungstheorien und Deutsch als Fremdsprache". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 5*. Heidelberg: Groos, 1979, S.14-30.

Kummer, Irmela; Willeke, Ottomar. " 'Traditionelle Grammatik' und die Vermittlung kommunikativer Spracheinheiten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrerforschung*. 7 (1976), 9-21.

Lademann, Norbert. "Erkenntnistheoretisch begründete und erkenntnisprozeßgerechte Interiorisation grammatischer Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 2, 96-102.

Latour, Bernd. "Syntax und Wortbildung des Fachstils. Vorschläge für Übungsformen". *'Studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache'. 'Mündliche Leistungen und deren Beurteilung' (Materialien Deutsch als Fremdsprache)*, 11 (1978), 55-76.

Lehrerband zu: Deutsch als Fremdsprache 1A-Neubearbeitung. Ernst Klett Verlag' Stuttgart 1979". *Spracharbeit*, (1979) 1, 39-47.

Lewandowski, Th.; Schriever, W.; *et al. Deutsch als Zielsprache. Handbuch für Lehrer an Förderschulen. 1.u.2.* Hg. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln, 1979.

Licen, Mariana. " 'Es' und 'man' im Deutschunterricht. Eine kontrastive Analyse des Deutschen und Serbokroatischen". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 6, 364-369.

Licen, Mariana. "Der Modus im Konzessivsatz". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 3, 134-138.

Lipczuk, Ryszard. "Strona bierna w jezyku niemieckim i polskim". *Jezyki Obce w Szkole*, 22 (1978) 1, 43-46.

Lipczuk, Ryszard. "Was sind Zahlwörter?" *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 5, 290-292.

Lipczuk, Ryszard. "Die Kardinalzahlen im Deutschen und im Polnischen. (Ein Beitrag zur Wortbestimmung). *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 1, 22-25.

Margarjan, A.A. "Zum Problem des grammatischen Subjekts in der deutschen Gegenwartssprache". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 5, 291-297.

Matzke, Brigitte. "Zur Modalität der Fügung 'sein plus zu plus Infinitiv' und ihrer Beeinflussung durch die Verbsemantik". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 4, 235-237.

Meckova-Atanassova, S. "Grammatische Ausdrucksmittel für das possessive Verhältnis im Deutschen und im Bul-

garischen". *Deutsch als Fremdsprache*, 16 (1979) 1, 8-11.

Meckova-Atanassova, S. "Versuch einer Klassifizierung der grammatischen Kategorien". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 80-85.

Melkumjan, E. "Grammatikunterricht in funktionaler Sicht". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 205-209.

Miller, E.N. "Die Stellung der Adverbialbestimmung im deutschen einfachen Satz im Vergleich zum Russischen". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 2, 107-112.

Molcanova, J.A. "Zur Frage der Thema-Rhema-Gliederung des Deutschen inversierten Aussagesatzes". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 1, 32-34.

Mühlner, W.; Sommerfeldt, K.E. "Genus und Genusfeld im Deutschen und Russischen". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 2, 107-112.

Murjasov, R.Z. "Zur Wortbildungsstruktur der Ableitungen mit Fremdsuffixen". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 2, 121-124.

Neumann, Claudia; Schuette, Wildfried; *et al.* "Spiel-Lern-Einheiten zu besonderen grammatischen Schwierigkeiten griechischer Kinder". *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrerforschung*, (1976) 7, 41-50.

Papp, M. "Zu einigen Schwierigkeiten für Deutsch lernende Ungarn beim Gebrauch des Passivs". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 99-103.

Pavlova, N.A. "Zum Verwendungsfeld des Verbs 'tun' in der Deutschen Gegenwartssprache". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 5, 306-307.

Pfeffer, Allan J.; Janda, Richard D. "Die Bildung des Dativs mit oder ohne -e". *Zielsprache Deutsch*, (1979) 2, 34-39.

Pfeffer, Alan J.; Morrison, Scott E. "The genitive singular with -s and, or -es in spoken and written German". *IRAL*, 17 (1979) 4, 303-311.

Petkov, Pawel. "Zur inhaltlichen Identität der Deutschen Tempora". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 4, 198-207.

Pitulainen, M.L. "Behandlung grammatischer Erscheinungen in der Lehrerausbildung und -fortbildung". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, 352-354.

Punten, Jan-Peter. "Vom Nutzen einer theoretisch abgesicherten kontrastiven Grammatik für die Stellung des Faches Deutsch als Fremdsprache". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 4, 194-197.

Rall, D.; Schepping, H.; Schleyer, W. (Hrgs.). *Didaktik der Fachsprache. Beiträge zu einer Arbeitstagung an der RWTH Aachen vom 30. September bis 4. Oktober 1974*. Bonn-Bad Godesberg: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1976.

Rall, Dietrich. "Programas Autodidácticos de Alemán, 1.Morfología del verbo Alemán: El perfecto y otros tiempos del pasado. Mexico 1977". *Spracharbeit*, (1978) 1, 96.

Rall, Marlene. "Vom Nutzen der Dependenz-Verb-Grammatik für den einzelnen Schüler". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.5*. Heidelberg, 1979, S. 87-102.

Rath, Rainer. "Eigensprachliche und fremdsprachliche Grammatik am Beispiel des Deutschen". *Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache.1)*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, A. Wolff, 1975, S. 31-54.

Raynaud, Franziska. "Die Modaladverbien im zeitgenössischen Deutsch". *Deutsch als Fremdsprache*, (1976) 4, 228-235.

Rug, Wolfgang. "Einige grundsätzliche Überlegungen zur Didaktik der Wortschatzarbeit für Fortgeschrittene anhand einer Präsentation zweier Unterrichtsmodelle (für Aufbau- und Oberstufe)". *Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache.1)*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, A. Wolff, 1975, S. 82-114.

Russinova, Maria V. "Die Präposition 'an' als Komponente beim Ausdruck der Aktionsarten des Verbs". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 2, 119-121.

Seemeleva, E.E. "Über einige Verfahrensweisen bei der lexischsemantischen Konfrontation zwischen Deutsch und Russisch". *Deutsch als Fremdsprache*, 16 (1979) 1, 23-30.

Schröder, Jochen. "Temporaladverbien und Präpositionen". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 2, 106-115.

Schröder, Jochen. "Valenz, Rektion und Präposition". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 6, 363-368.

Schröder, Jochen. "Zum Zusammenhang von Lokativität und Direktionalität bei einigen wichtigen Deutschen Präpositionen". *Deutsch als Fremdsprache*, (1978) 1, 9-15.

Schröder, Marianne. "Über textverflechtende Wortbildungselemente". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 2, 85-92.

Schuh, Hermann. "Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Vor- und Grundschule (fünf- bis achtjährige Lerner), dargelegt am Sprachkurs 'Komm bitte!' ". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.5*. Heidelberg: Groos, 1979, S. 130-142.

Schwarze, Christoph. "Beispiel einer kontrastiven Grammatik: Der unbestimmte Agens in Deutschen und Italienischen". *Zielsprache Deutsch*, (1977) 4, 18-32.

Selinger, N.A. "O specifike programmirovannoga posobija po grammatike nemeckogo jazyka dija obučenija čteniju studentov-zaočnikov". *Problemy izučenija inostrannych jazykov v zaočnoj i večernej vysšejškole. Mežvuzovskji sobrnik 3*, (1979), 40-53.

Sorensen, K. "Die Behandlung grammatischer Erscheinungen im Unterricht der allgemeinbildenden Schule". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung and Lehrerfortbildung*. Leipzig: Verlag Enzylelopädie, 1979, S. 384-349.

Sokolova, N. "Zur methodischen Typologie des grammatischen Materials". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 167-170.

Sosnovskaja, L.A. "Die Bestimmung der Schwierigkeiten bei der Aneignung komplexer Einheiten der Fremdsprache". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 4, 206-213.

Sommerfeld, K.E.; Schreiber, H. "Konkurrierende Konstruktionen in der Substantivgruppe der Deutschen Sprache der Gegenwart". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 5, 301-305.

Spitzhardt, Brigitta. "Zur Bedeutung einer linguostatistischen und psycholinguistischen Analyse der kommunikativen Wirksamkeit erweiterter Attribute für die Aus- und Weiterbildung ausländischer Germanisten". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 4, 225-232.

Stojanova-Jovceva, Stanka. "Der indem-Satz in der Deutschen Gegenwartssprache". *Deutsch als Fremdsprache*, 13 (1976) 2, 112-119.

Stojanova-Jovceva, Stanka. "Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem semantischen Wert des wenn-Satzes und der Modus-Tempus-Kombination im Nebensatz und im tragenden Satz mit Hilfe eines Vergleichs mit dem Bulgarischen". *Deutsch als Fremdsprache*, (1978) 1, 27-32.

Strauss, Dieter. "Zur Begründung von Sprech- und Schreibfertigkeitsübungen für Deutsch als Fremdsprache". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.5*. Heidelberg, 1979, S. 31-48.

Suchsland, Peter; Matzke, Brigitte. "Zur Konstituentenstruktur der deutschen Passivzeitformen. Bemerkungen zum Beitrag von V.A. Zerebkov". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 4, 223-225.

Sušćinskij, J.J. "Intensivierungsgesetze in der deutschen Sprache der Gegenwart". *Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1981) 3, 142-147.

Sved, V.J. "Vergleichende Analyse von deverbativen -bar-Adjektiven und Partizipien der deutschen Gegenwartssprache". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 5, 276-279.

Takács, M. "Zur Funktion der Grammatik in Anbetracht der Einheit von Kenntniserwerb und Könnensentwicklung im Deutschunterricht". *Moderner Sprachunterricht - Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Leipzig, 1979, S. 175-177.

Tekinay, Alev. "Personenbezeichnende Suffixe in der Deutschen und türkischen Wortbildung - Eine kontrastive Analyse". *Zielsprache Deutsch*, (1981) 3, 29-34.

Uhrová, Eva; Uher, František. "Ausgangspunkte und Kriterien der Interferenz - dargelegt an Beispielen aus dem Deutschen und Tschechischen". *Deutsch als Fremdsprache*, 16 (1979) 3, 170-174.

Vorderwülbecke, Klaus. "Methoden der linguistischen Beschreibung und didaktische Verwertung ihrer Ergebnisse". *'Forschungsergebnisse (...)' - 'Grundsatzdiskussion (...) - 'Erfahrungsaustausch (...) (Materialien Deutsch als Fremdsprache.14)*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, A. Wolff, 1979, S. 36-65.

Wyčeglanin, V.V. "Wechselbeziehungen zwischen Bedeutungen des Tempus und des Genus verbi". *Deutsch als Fremdsprache*, 17 (1980) 4, 224-231.

Welke, Klaus. "Sprachliche Tätigkeit und Grammatik - Überlegungen zu einem funktionalen und kommunikativen Modell der Grammatik". *Deutsch als Fremdsprache*, 15 (1978) 2, 93-99.

Wesemann, Monika. "Probleme der sogenannten Konzessivkonnexion im Deutschen". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.5*. Heidelberg, 1979, S. 143-155.

Zerebkov, V.A. "Zur Konstituentenstruktur der Deutschen Passivzeitformen". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 4, 221-223.

Ziebart, Horst. "Begriffserklärungen als Voraussetzung für konfrontative Untersuchungen". *Deutsch als Fremdsprache*, 16 (1979) 1, 11-20.

Zorn, Klaus. "Semantisch-syntaktische Beobachtungen an den Fügungen 'haben plus zu plus Infinitiv'". *Deutsch als Fremdsprache*, 14 (1977) 3, 142-147.

OFFERTA SPECIALE DI LANCIO
Lit. 400.000

VALIDITÀ OFFERTA: PER ORDINE PERVENUTO ENTRO IL 31.1.1986
Modulo ordine a fronte

VFD VIDEO
presents

VERLAG FÜR DEUTSCH



Gabi und Frank

the first video German course for adult beginners

video, 60 minutes playing time
(all standards, all systems)

textbook, 80 pages,
150 illustrations in colour

audio-cassettes

wordlist,
complete translation of all texts
and dialogues, grammatical explanations,
key to the exercises
(booklet in English, French, Italian, Japanese, Spanish, Turkish; other languages in preparation)

It's brand-new · it's easy · it's fun and it's a real self-study course

OFFERTA SPECIALE DI LANCIO
Lit. 400.000

Gabi und Frank

MODULO ORDINI

(valido fino al 31.1.1986)

da restituire compilato a INTER-ORBIS s.r.l.
Sezione Offerte Speciali - Via Lorenteggio, 31/1 - Milano

Committente: (privato)

Nominativo .....

Indirizzo .....

CAP ..... Città .....

Codice Fiscale/Partita IVA .....
(indispensabile per eseguire l'ordine)

SCUOLA/LIBRERIA .....

Via ..... CAP ..... Città .....

Codice Fiscale/Partita IVA .....
(indispensabile per eseguire l'ordine)

Firma Responsabile .....

(per Istituti statali) Nr. Protocollo .....

Firma Preside .....

Pagamento:

PRIVATO: pago ☐ con accluso assegno Nr. ..... Banca .....
(spese di spedizione a carico INTER-ORBIS s.r.l.)

☐ contrassegno (+ contributo spese di spedizione - L. 3.000)

SCUOLA: se privata: contrassegno
se statale: pronta cassa a presentazione fattura.
(spese di spedizione a carico del committente)

LIBRERIA: condizioni in uso.

Prezzi comprensivi del 16% imposta erariale di fabbricazione fornitura in conto assoluto spese di spedizione a carico del committente
Non si accettano rese ordini irrevocabili.

Nr. ..... confezioni
SISTEMA PAL FORMATO ☐ VHS ☐ BETAMAX

ATTENZIONE!!! Confezione con guida versione inglese: (disponibile subito!) ☐
Confezione con guida versione italiana: disponibile tra un mese ☐

KOMMUNIKATIVER UND FORMALER SPRACHASPEKT IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, AUFGEZEIGT AN EINIGEN REPRÄSENTATIVEN LEHRWERKEN DAF

Herrad Meese

Wer hat ihn noch nicht gehört oder selbst ausgesprochen, jenen Klageruf der Lehrer und Lehrerinnen: ''Im Klassenzimmer können sie (die Schüler/innen) immer alles, aber sobald sie den Klassenraum verlassen haben, haben sie alles vergessen!'' Abgesehen von der Verallgemeinerung dürfte klar sein, was gemeint ist: ein Grammatikkapitel steht auf dem Stundenplan, wird in didaktisierten Phasen im Unterricht eingeführt und geübt, bis der Lehrer/die Lehrerin das Gefühl hat: ''das sitzt'', d.h. es ist verstanden und kann angewandt werden. In anderem Kontext, und das kann schon das unmittelbar auf die Vermittlung folgende Pausengespräch sein, sind die mühsam vermittelten Regeln vergessen. So antwortete mir ein türkischer Schüler in einem solchen Pausengespräch auf die Frage, was er in den Ferien gemacht habe *''Ich Michaelibad.''* (Er hat seine Ferien in einem Münchener Freibad verbracht). Die Regelverletzung ist sowohl leicht zu diagnostizieren - fehlende Kopula (ich *war*), fehlende Präposition (*im* Michaelibad) - wie auch erklärbar:

Im Heidelberger Pidgin-Projekt, das den *ungesteuerten* Spracherwerb, also nicht durch Unterricht gesteuerten Spracherwerb von 45 Italienern und Spaniern untersuchte, wurde festgestellt, daß innerhalb der Entwicklung des Verbalkomplexes die Kopula erst sehr spät erworben wird[1] Ebenso ist in frühen Entwicklungsstufen die Tendenz erkennbar, Präpositionalphrasen in geringem Maße anzuwenden[2].

Das Erschrecken über die sprachliche defizitäre Antwort ist primär nicht darin begründet, daß die Aussage, das Gemeinte, nicht verständlich wäre, sondern daß die gerade vermittelte Regel zur Perfektbildung nicht angewandt wird.

Die spontane Reaktion - ''der hat's nicht verstanden'' - muß doppelt korrigiert werden:

- Von der formalen Seite her, weil bei der Perfektvermittlung nicht nur die Bildung (Hilfsverb + Partizip + Satzstellung) dargestellt werden sollte, sondern auch, weil das Präteritum von ''sein'' im mündlichen Sprachgebrauch in der Funktion des Perfekts verwendet wird.
- Die wesentlichere Korrektur, weil sie die gesamte Unterrichtskonzeption betrifft, ist jedoch folgende: Ausländer wissen, ''*was* sie sagen wollen, *wie* sie es sagen können, wollen sie lernen''[3].

Die formale Seite der Sprache muß also in den Dienst der Mitteilungsfunktion gestellt werden. Damit wird ein Umdenken im Unterricht gefordert: nicht mehr die grammatische Progression steht im Vordergrund (z.B. die Durchnahme des Adjektivs), sondern die Frage, was der Lehrer/die Lehrerin vermitteln muß,damit der Schüler weiß, wie er z.B. etwas näher charakterisieren kann. Dazu kann ein Adjektiv erforderlich sein, aber genauso gut kann es ein Relativsatz sein:

Ich möchte den grünen Pulli.
Ich möchte den Pulli, den ich im Kaufhof gesehen habe.

Es geht also darum, im Unterricht nicht mehr sprach*analytisch* vorzugehen, sondern Wege zu finden, die die Sprach*produktion* berücksichtigen.

Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob und welche Hilfestellung die Lehrwerke dazu geben. Dazu werden nicht alle Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache analysiert, sondern nur einige, die als repräsentativ für bestimmte Etappen in der Geschichte der Lehrbücher DaF gelten können[4]. Der dabei interessierende Aspekt ist, wie das Verhältnis von kommunikativem und formalem Sprachaspekt gelöst ist. Abschließend folgt die Darstellung einer Unterrichtseinheit, die aufzeigen soll, wie zur Zeit eine Berücksichtigung beider Aspekte im Unterricht vorstellbar ist.

In allen Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache geht es darum, die deutsche Sprache zu vermitteln. Jutta Weisz hat in ihrem Aufsatz in dieser Zeitschrift[5] darauf hingewiesen, daß eine Angleichung an die Zweitspracherwerbsforschung für eine didaktische Grammatik wichtig wäre. Auch hat sie einige Lehrwerke und die ihnen zugeordneten Grammatikmodelle beschrieben. Ich möchte das an einigen Beispielen näher erläutern.

Wer eine Sprache lernen will, so sagen einige in der Tradition des Lateinunterrichts stehende Lehrwerkautoren, der muß vor allem Regeln lernen, der muß wissen, wie eine Sprache aufgebaut ist, der muß Verben konjugieren können, der muß auf die Frage ''wo?'' mit dem Dativ und auf die Frage ''wohin?'' mit dem Akkusativ antworten können.

Diese Auffassung von Sprache spiegelt sich in der ersten Phase der Lehrwerke DaF z.B. so wider:

- Personen stellen sich vor und lernen dabei konjugieren

(...)

P: Mein Name ist Peter Karlis. Ich gehe auch hier in die Schule. Richard ist mein Freund.
A: Ihr seid Freunde, lernt ihr oft zusammen?
R: Ja, aber Peter arbeitet nicht viel, er arbeitet wenig.
Ich sage immer: ''Peter, du bist faul, und ich bin fleißig.''
P: Ich bin faul und du bist fleißig. Das ist falsch. Du lernst langsam und ich lerne schnell[6].

- Personen bekommen Besuch und lernen den Akkusativ und Dativ:

''Herr und Frau Braun begrüßen ihren Gast herzlich. Dann führt Herr Braun seinen Freund ins Zimmer. Seine Frau bietet ihrem Gast Kaffee und Kuchen an.[7]''.

Kennzeichnend ist, daß Sprache hier benutzt wird, um bestimmte Strukturen und einen bestimmten Wortschatz einzuführen. Es geht nicht darum, etwas auf deutsch ausdrücken zu lernen, sondern ein bestimmtes Grammatikkapitel zu vermitteln. Damit das klar wird, werden bestimmte Strukturen in einem Text angehäuft, was sehr unnatürlich ist, d.h. was nur im Lehrbuch vorkommt. Außerdem wird angestrebt, *alle* Formen eines Grammatikkapitels in einem Text unterzubringen.

Um zu verdeutlichen, welche kommunikativen Aspekte bei einem bestimmten Thema relevant sind, kann man sich überlegen, was einen selbst interessieren würde, wenn man sich ein Zimmer mieten möchte. Ich habe das in verschiedenen Lehrerfortbildungsseminaren getan. An inhaltlichen Fragestellungen wurden genannt: Preis, Größe, Lage, Verkehrsverbindungen, Koch- und Badegelegenheit, Heizung, möbliert, unmöbliert, etc. Von der Rollenverteilung der Gesprächspartner her gesehen, wurde das Zimmer mal gemietet, mal als zu teuer abgelehnt, mal wollte die Vermieterin das Zimmer nicht an Ausländer vermieten.

Dann wurde der folgende Dialog aus Schulz-Griesbach[8] gelesen:

Zimmer zu vermieten

Hausfrau (H) - Student (S)

S: Guten Tag! Sie haben ein Zimmer zu vermieten. Ist es noch frei?
H: Ja, es ist noch frei. Bitte treten Sie ein! Hier in dieses Zimmer gleich neben der Wohnungstür. - Hier rechts ist das Bett mit dem Nachttisch. Am Fenster steht der Schreibtisch, und dort hinten in dem Sessel können Sie abends bequem sitzen und lesen; ich stelle noch eine Stehlampe in die Ecke.
S: Ist dieser Schrank dort ein Kleiderschrank?
H: Ja, in diesen Schrank können Sie Ihre Kleider hängen. Sie haben auch noch genug

(1)
Heidelberger Pidgin Projekt: Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Königstein: Scriptor, 1975. S. 127 ff.
Das Wuppertaler ZISA Projekt kommt zu vergleichbaren Ergebnissen s. Clahsen/Meisel/Pienemann: Deutsch als Zweitsprache.
Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübinger Beiträge zur Linguistik, Tübingen: Narr, 1983. S.111 ff.

(2)
Heidelberger Pidgin Projekt (1975) S.129

(3)
Borkowski/Hamisch/Kaiser: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern
Königstein/Ts: Scriptor, 1980, S.104

(4)
Hans Barkowski: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern
Königstein/TS: Scriptor: 1982.S.77 ff.Die 4 Etappen in der Geschichte der DaF-Lehrwerke

(5)
Jutta Weisz: ''Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache'' Fragezeichen Nr. 1/1985

(6)
Schulz, Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band
München: Hueber, 1984, S.3. (1. Aufl. 1967)

(7)
Ibid, S.25

(8)
Ibidem S.52-53

Platz für Ihre Wäsche. Ein Regal für Ihre Bücher hängt dort links.
S; Haben Sie auch Zentralheizung?
H: Leider nicht. Aber dieser Ofen heizt das Zimmer sehr gut.
S: Und wo ist das Waschbecken?
H: Zum Waschen können Sie ins Bad gehen. Ich bin allein in der Wohnung. Das Bad ist also fast immer frei.
S: Können Sie mir das Zimmer aufräumen?
H: Meine Putzfrau kommt täglich zum Aufräumen. Sie kann auch Ihre Wäsche waschen. Sie heizt auch den Ofen.
S: Kann ich meinen Radioapparat mitbringen?
H: Aber sicher. Sie können bis 11 Uhr abends Radio hören.
S: Ist das Zimmer auch ruhig?
H: Ja, die Fenster gehen in den Garten. Das ist sehr ruhig.
S: Das Zimmer gefällt mir. Was kostet es denn im Monat?
H: Die Miete ist nicht hoch. Sie zahlen im Monat für das Zimmer mit Heizung 90 Mark und 20 Mark für die Putzfrau. Die Wäsche bezahlen Sie extra.
S: Kann ich auch Frühstück bekommen?
H: Ja, für das Frühstück müssen Sie 30 Mark im Monat bezahlen.
S: Das ist nicht zu viel. Ich miete das Zimmer. Kann ich schon heute einziehen? Dann hole ich jetzt meine Koffer. Die Miete bezahle ich sofort.
H: Danke. Hier ist die Quittung. - Auf Wiedersehen!

Auffallend ist - so waren auch die spontanen Reaktionen der Lehrerfortbildungsteilnehmer/innen - , daß Selbstverständlichkeiten sprachlich realisiert werden, wie z.B. die Beschreibung der Hausfrau (''Hier rechts ist...'') - das sieht der Student ja! - oder die Frage des Studenten ''Ist dieser Schrank dort ein Kleiderschrank?''. Die Sprache des Dialogs ist unnatürlich, unkommunikativ, nicht authentisch- und sie erhebt auch gar nicht diesen Anspruch-, dient sie doch dem ausschließlichen Zweck, ein Grammatikgebiet abzudecken, in diesem Fall die Wechselpräpositionen.
Dem Dialog vorausgegangen ist im Lehrbuch eine Hausbeschreibung in einem deskriptiven Text, in dem sich ebenfalls unnatürliche sprechunübliche Sätze finden: ''Wir stehen jetzt vor dem Haus. Neben der Haustür ist die Hausnummer: Gartenstraße 7.'' [9]
Die Verbindung des Themas Hausbesichtigung bzw. Zimmersuche mit dem Grammatikgebiet Wechselpräpositionen ist nicht zwingend, das hat die Analyse der von den Lehrerfortbildungsteilnehmern/innen selbst erstellten Dialoge ergeben.
Die zweite interessierende Frage ist die nach der Art der Grammatiksystematisierung: welche Regel wird wie nach welchem Grammatikmodell vermittelt?
Bei Schulz-Griesbach sind die Präpositionen mit Akkusativ und Dativ zwei Lektionen vorher eingeführt. Auf den deskriptiven Text folgt für die Wechselpräpositionen nach einigen Übungen folgende Systematisierung[10]:

Präpositionen mit dem Akkusativ oder dem Dativ

Wohin gehe ich? – Ich gehe *an den* Tisch, *auf die* Treppe, *hinter die* Tür, *neben die* Tafel, *in das* Zimmer, *unter die* Lampe, *vor das* Haus, *zwischen das* Auto und *das* Haus.

Wohin hänge ich die Lampe? – Ich hänge sie *über den* Tisch.

Wo stehe ich? – Ich stehe *am* (*an dem*) Tisch, *auf der* Treppe, *hinter der* Tür, *neben der* Tafel, *im* (*in dem*) Zimmer, *unter der* Lampe, *vor dem* Haus, *zwischen dem* Auto und *dem* Haus.

Wo hängt die Lampe? – Sie hängt *über dem* Tisch.

(9) Bücken S.45

(10) Bücken S.48-49

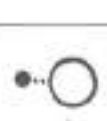
FRAGE: *wohin?*	PRÄPOSITION mit dem *Akkusativ!*
FRAGE: *wo?*	PRÄPOSITION mit dem *Dativ!*

Lokal		*Wohin?* (Akkusativ)	*Wo?* (Dativ)
an		Ich hänge das Bild *an die* Wand.	Das Bild hängt *an der* Wand.
auf		Ich gehe *auf die* Straße.	Jetzt bin ich *auf der* Straße.
hinter		Gehen Sie *hinter das* Haus!	Der Garten ist *hinter dem* Haus.
neben		Fahren Sie das Auto *neben das* Haus!	Die Garage ist *neben dem* Haus.
in		Heute gehen wir *ins* Kino.	Die Kinder sind *im* Kino.
über		Wir hängen die Lampe *über den* Tisch.	Die Lampe hängt jetzt *über dem* Tisch.
unter		Ich gehe *unter den* Balkon.	Jetzt stehe ich *unter dem* Balkon.
vor		Ich fahre *vor die* Garage.	Mein Auto steht *vor der* Garage.
zwischen		Legen Sie das Heft *zwischen die* Bücher!	Das Heft ist *zwischen den* Büchern.

an dem → am an das → ans in dem → im in das → ins

das Bild *über der* Couch
der Teppich *auf dem* Fußboden
die Garage *neben dem* Haus
der Wagen *in der* Garage

an, auf, hinter, neben, in
über, unter, vor und **zwischen** (lokal)
1. mit **Akkusativ** (Aktion, Frage: wohin?) oder **Dativ** (Position, Frage: wo?)
2. nach Nomen meist mit Dativ

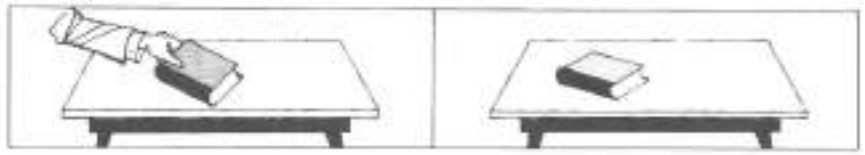
Temporal		*Wann?* (Dativ)	
an		Ich komme *am* Montag. Ich bin *an* Weihnachten zu Haus. *Am* Vormittag arbeite ich.	Wochentage, Feiertage, Tageszeit
in		*In diesem Jahr* kaufe ich ein Haus. *Im Jahr* 1970 mache ich mein Examen. *1970* mache ich mein Examen.	Jahr, Monat, Woche Jahreszeit aber: Vor Jahreszahlen keine Präposition!
vor		*Vor dem* Monat August kann ich nicht kommen. – Es ist Viertel *vor* 5 Uhr.	
zwischen		Ich komme *zwischen* 3 und 4 Uhr.	

an, in, vor, zwischen
mit **Dativ** (wann? temporal)

Die Bildleiste soll dem inhaltlichen Verständnis der Präpositionen dienen. Da gleichzeitig jedoch die Tatsache der Wechselpräpositionen erklärt wird, entstehen Mißverständnisse in der Symbolik, z.B. bei ▣.

In *"Heute gehen wir ins Kino"* müßte die Bewegung gezeigt werden: →▣
Dem Symbol entspricht: *"Die Kinder sind im Kino"*.
Hilfreicher ist die folgende Übersicht[11]:

Wohin . . .? (Aktion) **Wo . . .? (Position)**



Ich *lege* das Buch *auf den* Tisch. Das Buch *liegt auf dem* Tisch.



Ich *stelle* die Tasse *auf den* Tisch. Die Tasse *steht auf dem* Tisch.

(11)
Buben S.30-31



Die Mutter *setzt* das Kind *auf den* Stuhl. Das Kind *sitzt auf dem* Stuhl.



Ich *hänge* das Bild *an die* Wand. Das Bild *hängt an der* Wand.



Ich *stecke* den Schlüssel *ins* Schloß. Der Schlüssel *steckt* im Schloß.

Die Verben **legen, stellen, setzen** haben **ein Akkusativobjekt** und die Präposition mit dem **Akkusativ.**

Die Verben **liegen, stehen, sitzen** haben **kein** Objekt und die Präposition mit dem **Dativ.**

Die Verben **hängen** und **stecken** haben **ein Akkusativobjekt** und die Präposition mit dem **Akkusativ**
oder kein Objekt und die Präposition mit dem **Dativ.**

In dieser ersten Phase der Lehrwerke wird die Sprachproduktion nicht gefördert. Die Zielsetzung ist das Wissen über Sprache, das zugeordnete Grammatikmodell ist analytisch, d.h. die Beherrschung der Sprache wird vorausgesetzt. Erwähnenswert ist diese erste Phase nicht nur aus historischen Gründen, sondern weil sich eine vergleichbare Akzentuierung auch in neueren Lehrwerken findet, etwa in "Lernziel Deutsch"[12].
Obwohl im Lehrerhandbuch die inhaltlich und sprachlich angemessene Reaktion auf einen Gesprächspartner[13] als Lernziel postuliert wird, findet sich eine Dialogsituation, in der Frau Wild die Sekretärin ihres Mannes anruft, um mit ihr ins Kino zu gehen, und dann noch schnell aufzählt, was ihr Mann macht:
"Ja, jetzt arbeitet er noch, nachher sieht er fern, und dann schläft er bald. Er geht nicht gern aus".[14]
Die trennbaren Verben müssen noch untergebracht werden!

Das Wissen über den grammatischen Aufbau der Sprache führt natürlich nicht automatisch dazu, daß man sprechen, sich äußern, sich mitteilen kann. Da dies jedoch das natürliche Bedürfnis der Sprachbenutzer ist (Ausnahmen wie Wissenschaftler gibt es sicher), überlegten sich

(12)
Wolfgang Hieber: Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache Grundstufe 1. München: Hueber 1983.

(13)
Lernziel Deutsch Lehrerhandbuch S.6

(14)
Lernziel Deutsch S.64

Lehrwerkautoren, wie dieses Ziel erreichbar sei. Die Kehrtwendung in der zweiten Phase der Lehrwerksproduktion ist radikal.
Die Konzeption der zweiten Phase basiert auf Bloomfield's behavioristischem Ansatz: jedes Verhalten kann beschrieben werden durch eine Ausgangssituation (Reiz, Stimulus) und durch die durch sie ausgelöste Handlung (Reaktion). Sieht man die Sprache als eine besondere Form menschlichen Verhaltens an, so kann der Sprechakt beschrieben werden als Reaktion auf einen Stimulus, ohne daß das Bewußtsein dazwischentritt.
Die Auswirkungen dieses Konzeptes auf den Fremdsprachenunterricht kamen in den vierziger Jahren in den USA zum Tragen, als sich für amerikanische Armeeangehörige die Notwendigkeit ergab, in anderen Ländern deren Sprache zu sprechen. Als Grundprinzipien dieser Unterrichtskonzeption können gelten:

- Sprechen ist wichtiger als Lesen und Schreiben
- Sprache ist eine Gewohnheit, die unbewußt, d.h. durch Automatisierung gelernt werden muß
- Die Sprache selbst muß gelehrt werden, nicht über sie[15]

Kennzeichnend ist, daß Sprache über Bilder und zugeordnetes Tonband, audio-visuell, eingeschliffen wird. Sprache wird über Dialoge in bestimmten Situationen vermittelt. Es wird davon ausgegangen, daß die Schüler diese Dialoge auswendig lernen, und dann in der Realität gewappnet sind, vergleichbare Situationen sprachlich zu bewältigen.
Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten sind zweifach: Situationen sind sowohl sprachlich wie verhaltensmäßig nicht eindeutig bestimmbar.
Eine Situation wie der Einkauf von Winterschuhen kann zu einem Gespräch über den letzten Urlaub ebenso genutzt werden wie zur eingehenden Erkundigung über die neuesten Schuhmodelle bis hin zum stummen Zugriff auf ein Paar Schuhe, das anprobiert und bezahlt wird, ohne daß ein sprachlicher Austausch stattfindet, wie es z.B. in Kaufhäusern bereits die Praxis ist (oft muß man noch nicht einmal nach dem zweiten Schuh fragen).
Die Situation allein kann also kein sprachliches Ordnungskriterium sein - die Situation "Schuhe einkaufen" kann unterschiedlich bewältigt werden, mit unterschiedlichem Ausgang (kaufen, Größe oder Farbe oder Modell nicht vorhanden, zu teuer etc.).
Dies wurde auch in den Dialogen deutlich, die die Teilnehmer/innen der Lehrerfortbildung selbst zu dem genannten Thema erstellten und dann mit dem folgenden Dialog aus "Deutsch - Ihre neue Sprache"[16] verglichen:

Ich brauche ein Paar Winterschuhe



(15)
S. Helbig, Gerhard: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik-Theorie München: Hueber, 1971, S. 84 ff

(16)
Dumont/Pierno: Deutsch-Ihre neue Sprache, Grundbuch Niederhausen/Taunus: Falken Verlag, 1973 S.150

- *Ich brauche ein Paar Winterschuhe.*
- *Bitte, nehmen Sie Platz. Welche Schuhgröße haben Sie?*
- *38.*
- *Hier habe ich ein Paar sehr schöne und warme Schuhe.*
  Wollen Sie sie probieren?
- *Die drücken ein bißchen.*
- *Dann probieren Sie bitte mal die hier. Sie sind eine halbe Nummer größer.*
- *Ja, die passen gut und sind auch sehr bequem. Die nehme ich.*
- *Zahlen Sie bitte an der Kasse.*

Was macht der Schüler, der diesen Dialog auswendig gelernt hat und dem auch die Schuhe, die eine halbe Nummer größer sind, nicht passen? Das Argument ist bewußt überspitzt, um das Problem herauszuarbeiten.
Der zweite Mangel dieses Modells ist der, daß die intendierte authentische Sprache sich natürlich an keine grammatische Progression hält, die wiederum Schüler brauchen, um nicht total überfordert zu werden.
Das dem oben zitierten Dialog zugeordnete Grammatikkapitel ist die Deklination der Adjektive. Dem Text voraus geht ein anderer Dialog (Mantelkauf), es folgen noch drei Dialoge (Möbelkauf, Kreditaufnahme, Betrug beim Haustürkauf), dann 32 (!) Einsetzübungen nach dem folgenden Muster[17]:

Ü 1
Wie gefällt dir der weiße Schrank da? Ganz gut, aber der braune gefällt mir besser.
... der große Kühlschrank? ... der kleine ...
.. der runde Tisch da ... der viereckige ...

Ü 2
Wie gefällt dir das niedrige Regal hier? Ganz gut, aber das hohe gefällt mir besser.
... des weiche Bett hier? ... das harte ...

Ü 3
Wie gefällt dir die rote Decke da? Ganz gut, aber die blaue gefällt mir besser.
... die gelbe Lampe da? Ganz gut, ... die grüne ...

Die Übungen werden in der gleichen Art zum unbestimmten Artikel im Nominativ, dann im Akkusativ fortgesetzt (Willst du einen neuen Mantel kaufen?). Allerdings müssen nur in drei Übungen die Adjektivendungen eingesetzt werden.
Es gibt keine explizite Regel, es gibt keine grammatische Terminologie, es wird nur eingeschliffen - wobei dem Schüler vorenthalten wird, was er an Systematik lernt.
In der zweiten Phase der Lehrwerksproduktion wird zwar der Akzent auf das Sprechen gelegt, jegliche Bewußtmachung von Sprachregeln wird jedoch für überflüssig gehalten. Das ist unökonomisch und macht den Schüler vom Lehrer abhängig, der sagen muß, was richtig und was falsch ist.
Auch dazu gibt es neuere Lehrwerke, die das Prinzip des pattern drill, der audio-visuellen Einschleifung vertreten, wie z.B. "Das Deutschbuch"[18].
Die folgende Zusammenstellung zum Grammatikkapitel "Adjektivdeklination", die verstreut in verschiedenen Lektionen von "Das Deutschbuch" auftauchen, möge dies illustrieren. Die Übersicht "Grammatik in Tabellen" ist dem Arbeitsheft entnommen.

Der Libero ist ein lahmer Bock. *Das ist eine schlaffe Verteidigung.*
Wo ist dein großer Bruder? *Wo ist deine kleine Schwester?*
Der Mittelstürmer ist kein schlechter Spieler. *Im Zimmer ist noch keine einzige Pflanze.*
Das ist ein langweiliges Spiel.
Das ist ein gemütliches Zimmer[19].

(17)
Bodem S. 155 ff

(18)
Perrin/Demetz/Sieger et al: Das Deutschbuch, ein Sprachprogramm für Ausländer. Grundbuch für Jugendliche. Niederhausen/Ts: Falken Verlag, 1980.

(19)
Bodem S. 90, S. 120

▷ *Wie findest du mein neues Mofa?*

◀ *Ist ja irre!*
◀ *Das ist ja gebraucht.*
◀ *Ziemlich dreckig nicht?*
◀ *Toll*

Kassettenrecorder, Fahrrad, Frisur, Lippenstift, Hose...[20]

▷ *Willst du einen teuren Mantel kaufen?*
▷ _____ *neu* ___ *Mofa kaufen?*
▷ _____ *klein* ___ *Dose Cola* ___ *?*
▷ _____ *halb* ___ *Hähnchen* ___ *?*
▷ _____ *schwarz* ___ *Schuhe* ___ *?*
▷ _____ *?*

◀ *Nein, ich kaufe lieber einen billigen.*
◀ *Nein,* _____ *gebraucht* ___ .
◀ _____ *groß* ___ .
◀ _____ *ganz* ___ .
◀ _____ *braun* ___ .
◀ _____ .[21]

Der erste Stock.
Die letzte Straße vor der Brücke.
Das zweite Haus links.

Ich habe einen halben Liter Milch.
Ich habe eine kleine Dose Hundefutter.
Ich habe ein halbes Pfund Hackfleisch.

Ich möchte nächsten Mittwoch fahren.
Ich möchte nächste Woche fahren.
Ich möchte nächstes Jahr fahren.

Das ist ein lahmer Bock.
Das ist eine schlaffe Verteidigung.
Das ist ein langweiliges Spiel.

Im dritten Stock.
Bis zur vierten Ampel.
Im letzten Haus[22].

Grammatik in Tabellen

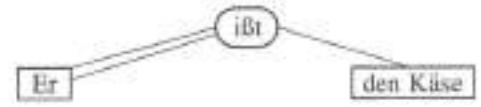
Deklination: Adjektive

Nach: der, dieser, jeder					Nach: ein, kein, mein, dein, sein, ihr, unser, euer, Ihr									
	Sing.			Pl.		Sing.			Pl.		Sing.			Pl.
	m	f	n			m	f	n			m	f	n	
Nom.	-e	-e	-e	-en	Nom.	-er	-e	-es	-en	Nom.	-er	-e	-es	-e
Dat.	-en	-en	-en	-en	Dat.	-en	-en	-en	-en	Dat.	-em	-er	-em	-en
Akk.	-en	-e	-e	-en	Akk.	-en	-e	-es	-en	Akk.	-en	-e	-es	-e

(20) Ibidem S. 30, S. 122
(21) Ibidem S. 11
(22) Ibidem S. 11

Mit den beiden aufgezeigten Sprachmodellen bzw. Unterrichtskonzeptionen wurde die jeweils unterschiedliche Überbetonung eines Aspektes von Sprache gezeigt.
Anfang der siebziger Jahre wird in der Diskussion von Unterricht (zunächst des Fremdsprachenunterrichts) und Lehrwerkskonzeptionen ein älterer Gedanke wieder aufgenommen, nämlich der, daß Sprache ein Teil von sozialem Handeln ist. Ohne auf die unterschiedlichen Untersuchungsaspekte der Pragmatik bzw. Pragmalinguistik einzugehen, werden hier nur zwei Aspekte herausgegriffen: die Kategorisierung von Sprache nach Sprechintentionen und das Modell der Valenzgrammatik.
Sprache als Handeln bedeutet die Einbeziehung von außersprachlichen Faktoren, wie z.B. die Wirkung des Sprechers auf den Hörer, das Vorwissen, die Beziehungen/Rollen der am Kommunikationsprozeß Beteiligten usw. Ziel des sprachlichen Handelns ist das Gelingen von Kommunikation, d.h. daß der Partner die Absicht des Sprechenden versteht, die Intention begreift. Das Kriterium der Intention führte zum Versuch der Katalogisierung der Sprechintentionen[23] mit der Auflistung der zur sprachlichen Realisierung notwendigen Redemittel. Viele der außersprachlichen Faktoren, die zum Gelingen von Kommunikation beitragen, werden in der muttersprachlichen Sozialisation gelernt; der Zweitsprachenlerner muß erst lernen, wie er seine Mitteilungsbedürfnisse sprachlich äußern kann, und zwar so, daß sie der Situation und der Absicht angemessen sind.
Damit beginnt eine neue Phase in der Lehrwerksproduktion: Sprache wird nach Funktionen, nach kommunikativen Bedürfnissen gegliedert - also nicht mehr 'Heute ist der Akkusativ dran' oder 'Heute kaufen wir ein Paar Schuhe', sondern 'jm. möchte einen Wunsch ausdrücken, wie kann das auf Deutsch geschehen?'
Dabei tauchen Probleme auf:
- Welche Sprechintention ist welchem Grammatikkapitel zuzuordnen?
- Welche Progression ist sinnvoll?
- Welche Redemittel werden welcher Sprechintention zugeordnet?

Drückt man Wunsch aus, z.B. in der Situation, daß eine Frau ein Kind wickelt und möchte, daß ihr Partner das weitermacht, so kann sie sagen:
Komm mal her
Kannst du mal bitte weiter machen?
Könntest du mal herkommen, um das Kind weiterzuwickeln?
Würdest du mal weitermachen?
etc.
Die verschiedenen Grammatikregeln - Imperativ, Modalverb, Konjunktiv müssen in eine Progression gebracht werden. Ebenso gibt es keine sinnvolle Aufeinanderfolge der Sprechintentionen - ist "nachfragen" wichtiger als "sich wehren"?
Die Lehrbuchautoren haben sich de facto dazu entschieden, auf einer Grammatikprogression aufzubauen und ihr die Sprechintentionen zuzuordnen.
Von der formalen Seite her wird diesem Sprachkonzept die Valenzgrammatik zugeordnet. Ausgehend von der These, daß das Verb den Satz regiere, weil es bestimme, wieviele und welche Ergänzungen notwendig seien, um einen Satz zu bilden, wurde dieses Modell didaktisiert:
das Verb wird oval eingekreist, von ihm hängen die anderen Ergänzungen ab: diese Abhängigkeit wird durch Striche gekennzeichnet:



Die im theoretischen Modell vorhandene Trennung von obligatorischen und fakultativen Ergänzungen bzw. Angaben taucht in der didaktisierten Fassung nicht auf. Häufig findet sich zur Nominativergänzung dem traditionellen Subjekt ein Doppelstrich, um die syntaktische bzw. morphologische Beziehung zu verdeutlichen.
Da das Valenzmodell nichts über die Satzstellung aussagt, wird dies hinzugefügt, meistens mit der Regelformulierung, daß das Verb an zweiter Stelle im (Aussage)satz stehe.
Wichtig für diese Phase ist im Unterricht der Umgang mit den Lehrwerksvorschlägen: statt fertiger Dialoge sind es Dialogvarianten, die in verschiedenen inhaltlichen Situationen anwendbar sind: z.B. die Sprechintention "etwas ablehnen"

(23) S. Europarat: Kontaktschwelle. Deutsch als Fremdsprache. Straßburg 1980.

realisiert in dem Redemittel "das/die/den möchte ich nicht" in den Situationen, ein Zimmer nicht zu mieten, ein Paar Schuhe nicht zu kaufen. Dem zuzuordnen ist eine explizite Grammatikregel, die ein Kapitel der Grammatikvermittlung systematisiert, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Aber gerade Letzteres findet sich in vielen Lehrwerken nicht: noch immer werden z.B. alle Modalverben in einer Lektion bzw. in sehr eng beieinanderliegenden Lektionen durchgenommen...

Als Anregung zur unterrichtspraktischen Realisierung wird hier eine Stunde vorgestellt, zur Sprechintention "sich entschuldigen/sich verteidigen", "jm. anschuldigen" mit der Zuordnung der Modalverben "können", "dürfen". Das Beispiel ist "Deutsch hier"[24] entnommen, ein vergleichbarer Ansatz findet sich in "Sprechen und Sprache"[25], einem Lehrwerk, das ja spezifisch für italienische Muttersprachler zum Deutschlernen konzipiert ist.

Folgender Ablauf ist sinnvoll denkbar:

1. Freie Äußerung
   Die Schüler/innen sollen ermutigt werden, zu den einzelnen Bildelementen zu spekulieren – es kommt nicht auf die 'richtige' Antwort an, sondern darauf, sich möglichst viel Spekulatives (was könnte sein?) einfallen zu lassen.
   Zunächst wird nur der Kopf des Mannes gezeigt: (Aufdecken auf dem Overheadprojektor)
   Dann wird der Kopf der Frau gezeigt; dann das Schild "Bissiger Hund", dann "Einfahrt freihalten, dann erst das ganze Bild.



(26)

2. Vertextung des Bildes
   In Gruppen sollen die Schüler/innen einen Dialog schreiben: Was sagt der Mann? Was antwortet die Frau? dabei können sie sich auf das vorher mündlich besprochene beziehen oder neue Sätze bilden.
   Die Texte werden korrigiert und vorgelesen.
3. Vorspielen der Dialogtexte des Buches von der Kassette (oder mit verteilten Rollen vorlesen).
4. Einüben der Texte (Auswendiglernen)

(24) Scherling/Schuckall/Wittes: Deutsch hier. München: Langenscheidt 1982
(25) Gruppo di lavoro del Goethe-Institut: Sprechen und Sprache (3 Bände) Firenze: Sansoni. 1982 (1. Aufl. Bd. 1)
(26) Aus "Deutsch hier" S.97

○ *Können Sie nicht lesen?*
● *Wie bitte?*
○ *Warum parken Sie vor meiner Einfahrt?*
Hier dürfen Sie nicht parken!
Da ist doch das Schild!

○ *Hier dürfen Sie nicht parken!*
● *Wie bitte?*
○ *Das ist meine Einfahrt.*
Ich kann hier nicht 'raus
Ich warte schon eine Stunde.

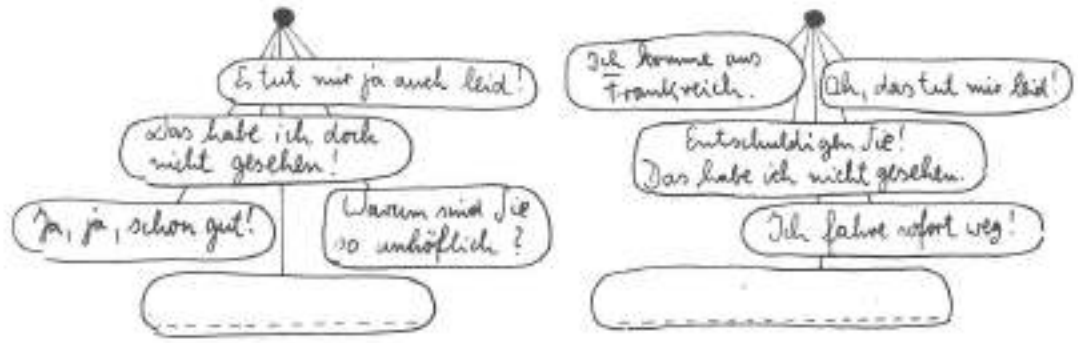
5. Auflisten der Dialogvarianten:
   Aus den Schülertexten und *dann* aus dem Lehrbuchtext wird untereinander aufgeschrieben:
   Was sagt der Mann?
   ...
   ...

   Was sagt die Frau?
   ...
   ...

Mit den Sprechintentionen werden die Redemittel betitelt:
(Das kann man sagen, wenn man sich entschuldigen/verteidigen will; wenn man jem. beschuldigen will").

jm. beschuldigen	*sich entschuldigen*
...	...
...	...

Die im Buch noch zusätzlich angegebenen Variationsmöglichkeiten ergänzen lassen, d.h. dazuschreiben, wenn diese Varianten noch nicht vorhanden sind.
Die Varianten durchsprechen, in welchen Situationen sie nicht angemessen sind, bzw. welche Folgen sie haben. (Jm. anschuldigen: "Sind Sie verrückt?; sollte man einem Polizisten z.B. nicht sagen!)



Können Sie nicht lesen?
Hier dürfen Sie nicht parken!
Ich kann hier nicht raus.

Entschuldigen Sie!
Das tut mir leid!
Ich fahre sofort weg.
Warum sind Sie so unhöflich?
Wie bitte?[27]
Alle Varianten in ein Heft schreiben lassen - wie eine Grammatikregel!

6. Den Lehrbuchtext als Lückentext bearbeiten (entweder am Overheadprojektor, oder auf Packpapier mit Lückenkarten oder als Arbeitsblatt): ausgespart sind die Verben:

●		*Sie nicht* ?
○ *Wie bitte?*		
● *Warum*		*Sie vor meiner Einfahrt?*
Sie		*hier nicht*

dürfen können parken lesen parken

(27) Aus "Deutsch hier" S.97

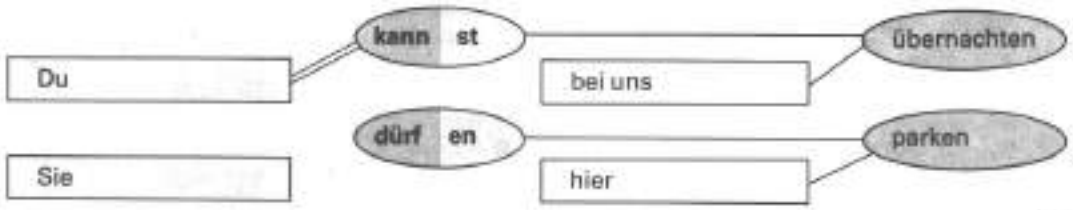
7. Regelformulierung:
   Deuten auf *''lesen'': ''Was ist das für ein Wort?''* (Verb)
   Heraussuchen lassen der anderen Verben.
   ''In manchen Sätzen sind 2 Verben.''
   ''Können'' ''dürfen'' sind Modalverben. Sie stehen im Aussagesatz an 2. Stelle, im Fragesatz an 1. Stelle.''
8. Aufbau des morphologischen "patterns" durch ein Zuordnungsspiel: Es werden Kärtchen mit Fragen und Antworten ausgeteilt, während eine Schülergruppe eine Frage stellt, abliest, und derjenige, der die Antwort hat, diese gibt, schreibt der Lehrer/die Lehrerin mit, bis die Konjugationstabelle vollständig ist.
   Beispiel:
   Frage: Dürfen wir heute mit Manuel schwimmen gehen?
   Antwort: Mit Manuel? Ja.
   Wichtig ist, inhaltliche Bezugspunkte zu finden, damit die Fragen auch beantwortet werden können. In dem genannten Beispiel ist es das Wort 'Manuel'.)
9. Austeilen/aufschreiben der Regel, z.B. so:

1. Modalverben: Präsens, Singular und Plural

Infinitiv:		können	dürfen
Singular			
1. Person	ich	kann	darf
2. Person	du	kann – st	darf – st
	Sie	könn – en	dürf – en
3. Person	er/sie/es	kann	darf
Plural			
1. Person	wir	könn – en	dürf – en
2. Person	ihr	könn – t	dürf – t
3. Person	sie	könn – en	dürf – en

(28)

2. Modalverben im Satz



(29)

(28) Deutsch hier, S. 107

(29) ''Deutsch hier'' S.107

oder so, wo die schwierige Satzklammer im Deutschen besser visualisiert wird:



(30)

Anmerkung
Beide Tabelle sind unvollständig wiedergegeben, d.h. verändert, auszugsweise. Das soll eine Anregung sein: Lehrbücher sind dazu da, um verändert zu werden!

10. Übungen - zum Formensystem
    Lückentexte, memory, Einsetzübungen ...
11. Transfer auf andere Situationen, anhand von Bildern, die vertextet werden können (in Partnerarbeit) und dann den anderen vorgespielt werden.
    Als Situationen bieten sich an:



(31)

(30) ''Deutsch konkret'' Lehrbuch 1. Langenscheidt 1983 S.82

(31) Aus ''Deutsch hier'' S.105 Zeichnung: Theo Schmitz



(31)



(32)



(33)



(34)

Was sagen die Leute?
Alle Transfersituationen beziehen sich auf die ursprüngliche Sprechintention und bieten daher eine doppelte Erweiterungsmöglichkeit - der wiederverwendbaren oder erweiterten Redemittel und der Modalverben!

LITERATUR:
Barkowski/Harnisch/Kumm: *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*, Königstein/Ts: Scriptor, 1980
Barkowski, Hans: *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, Königstein/Ts: Scriptor, 1982
Klein, Wolfgang: *Zweitspracherwerb - Eine Einführung* Königstein/TS: Athenäum, 1984.
Meese, Herrad: *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche Berlin*, München, Zürich ...: Langenscheidt, 1984.

Dreyer - Schmitt
Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik
VERLAG FÜR DEUTSCH

Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik

Für alle, die Deutsch wirklich beherrschen wollen:

- Beispiele zu allen grammatischen Problemen
- Übungsteil zu jedem Kapitel
- Erläuterung der grammatischen Terminologie
- Detailliertes Sachregister
- Getrennter Lösungsschlüssel

Esclusiva per l'Italia:
INTER-ORBIS srl
Via Lorenteggio 31/1
20146 Milano
Tel. 02/4225746

Themen – Übersicht

Themen 1

SCHÜLERMATERIAL

H. Aufderstraße/H. Bock/M. Gerdes/H. Müller
Projektbegleitung: H.-E. Piepho
Kursbuch
152 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen
vierfarbig illustriert, kt *1371

K.-H. Eisfeld/H. Holthaus/U. Schütze-Nöhmke/
H. Bock
Arbeitsbuch Inland
128 Seiten, mit Fotos und Zeichn., kt. 1.1371

K.-H. Eisfeld/H. Holthaus/U. Schütze-Nöhmke/
H. Bock
Arbeitsbuch Ausland
128 Seiten, mit Fotos und Zeichn., kt. 2.1371
Der Übungsteil ist in beiden Ausgaben des Arbeitsbuches identisch.

Glossare mit muttersprachlichen Erläuterungen zu Lernschwierigkeiten
Deutsch-Englisch 4.1371
Deutsch-Französisch 5.1371
Deutsch-Italienisch 6.1371
Deutsch-Spanisch 7.1371
Deutsch-Arabisch 10.1371
Deutsch-Türkisch 11.1371
Je: 100 – 104 Seiten, kt.

Aufnahme von Dialogen und Hörtexten
1 Compact-Cassette, 63 min. 8.1371

H.-E. Piepho
Hören Sie mal!
Hörprogramm zum Selbstlernen
1 Compact-Cassette 12.1371
Text- und Übungsheft 14.1371
In Vorbereitung

LEHRERMATERIAL

M. Gerdes/H. Müller/H. Bock/H. Aufderstraße
Lehrerhandbuch
172 Seiten, kt. 3.1371

Themen 2

SCHÜLERMATERIAL

H. Aufderstraße/H. Bock/H. Müller/J. Müller
Projektbegleitung: H.-E. Piepho
Kursbuch
168 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen
vierfarbig illustriert, kt. 1372

H. Aufderstraße/H. Bock/J. Müller
Arbeitsbuch Inland
144 Seiten, mit Fotos und Zeichn., kt. 1.1372

H. Aufderstraße/H. Bock/J. Müller
Arbeitsbuch Ausland
144 Seiten, mit Fotos und Zeichn., kt. 2.1372
Der Übungsteil ist in beiden Ausgaben des Arbeitsbuches identisch.

Glossare mit kontrastiven grammatischen Erläuterungen
Deutsch-Englisch 4.1372
Deutsch-Französisch 5.1372
Deutsch-Italienisch 6.1372
Deutsch-Spanisch 7.1372
Deutsch-Arabisch 10.1372
Deutsch-Türkisch 11.1372
In Vorbereitung

Aufnahme von Dialogen und Hörtexten
1 Compact-Cassette, 63 min. 8.1372

LEHRERMATERIAL

H. Müller/J. Müller
Lehrerhandbuch
In Vorbereitung 3.1372

Themen 3

H. Aufderstraße/W. Lohfert
In Vorbereitung

Zu »Themen 1« und »Themen 2« werden erscheinen:

D. Paleit
Materialienbuch
In Vorbereitung 13.1371

D. Paleit
Arbeitstransparente
ca. 60 Blatt, DIN A 4
In Vorbereitung 9.1371

INTER-ORBIS srl - Via Lorenteggio, 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

1. KONGRESSE

4.-8. August 1986 Bern VIII Internationale Deutschlehrertagung:
"Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Ein Beitrag zur interkulturellen Verständigung."

Programm

Sonntag, 3.8.	Anreise der Teilnehmer
Montag, 4.8.	9.00 Eröffnung
	10.00 Plenarvortrag: Die Sprachsituation in der Schweiz
	11.00 Plenarvortrag: Theorie und Praxis des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache
	15.00-17.00 Sektionen
Dienstag, 5.8.	9.00-12.00 Sektionen
	14.00-16.00 Sektionen
	16.00-17.00 Randzone
Mittwoch, 6.8.	Ausflugstag
Donnerstag, 7.8	9.00-12.00 Sektionen
	14.00-16.00 Sektionen
	16.00-17.00 Randzone
Freitag, 8.8.	9.00 Plenarvortrag: Erfahrung von Fremdheit
	11.00 Abschluss der Tagung

Sektionen

1. **Lernziele**
2. **Gesteuertes und autonomes Lernen**
3. **Medien und Technologien**
4. **Motivation im Deutschunterricht**
5. **Spracherwerb, Sprachbewahrung, Sprachverlust**
6. **Deutsch für Erwachsene**
7. **Deutsch als Fachsprache**
8. **Mutter-und Fremdsprachenunterricht**
9. **Die Rolle des Lehrwerks**
10. **Auswahl und Behandlung literarischer Texte**
11. **Landeskunde**
12. **Ferienkurse, Schüleraustausch, Studienreisen**
10. **Bildung, Ausbildung und Weiterbildung des Deutschlehrers**
14. **Freies Forum**

Randzone

Um dem vielfach geäusserten Wunsch nach grösserer Praxisnähe zu entsprechen, wird am Dienstag- und Donnerstagnachmittag je eine Randzone eröffnet, die dazu bestimmt ist, den Erfahrungs-und Informationsaustausch unter Praktikern anhand von konkretem Anschauungsmaterial zu fördern.

Erwartete Beiträge:
Berichte über pädagogische Experimente jeglicher Art wie etwa kommentierte Vorführung von

(Video-) gefilmten Unterrichtssequenzen. Vorführung von medienunterstützten Lehrmaterialien zu besonderen Zwecken usw.
Beiträge für die Sektionen und die Randzonen können ab sofort beim Tagungssekretariat angemeldet werden.
Letzter Termin: 31. Dezember 1985
Der Anmeldung ist eine Kurzfassung (1 Schreibmaschinenseite anderthalbzeilig) beizulegen. Ferner sind die gewählte Sektion bzw. Randzone zu erwähnen sowie genaue Angaben zu den benötigten technischen Mitteln beizufügen. Bei praxisbezogenen Beiträgen sind ausserdem Hinweise auf den betroffenen Schultyp und die Lernstufe erwünscht.
Die Sprechzeit der Referenten muss strikt auf 15 Minuten beschränkt werden, damit anschliessend eine ergiebige Diskussion stattfinden kann.
Im Herbst 1985 erscheint ein detailliertes Programm mit Anmeldekarte und Angaben über Unterkunft, Verpflegung, Tagungsgebühr, Ausflugsprogramm. Der **letzte Anmeldetermin ist der 30. April 1986.**

Tagungssekretariat
Eurocentres
Seestrasse 247
CH-8038 Zürich
Telephon: 01/4825040
Telex: 815250 ESBZ CH

2.
INSTITUTIONEN STELLEN SICH VOR

Die Serie beginnt mit zwei kurz nach dem Krieg entstandenen Institutionen, die mehreren Generationen von Lehrern und Jugendlichen Wege zur übernationalen Verständigung und zu Begegnungen mit deutschem Leben und deutscher Kultur eröffnet haben.

IL CENTRO INTERNAZIONALE SONNENBERG

Irmgard Sormani Hampel

Il Centro Internazionale Sonnenberg è stato fondato nella Germania Federale nel 1949 da insegnanti tedeschi e danesi. Esso opera per la migliore comprensione tra tutti i popoli tramite congressi internazionali, circa 80 all'anno nella Casa Internazionale del Sonnenberg nei monti dello Harz nella Germania Federale, e circa una dozzina di congressi negli altri Paesi europei dove esistono segreterie del Sonnenberg. C'è sempre la traduzione simultanea in almeno due lingue: tedesco e inglese o francese o italiano.

I temi trattati nei congressi sono sempre di grande attualità: istruzione - economia - Europa - Terzo Mondo ecc. Vi sono anche congressi speciali per i problemi degli handicappati. Tutte le conferenze sono seguite da discussioni e lavori di gruppo. Si svolgono congressi per adulti (età minima 18 anni) e separatamente congressi per giovani (16-22 anni).
Il Sonnenberg ha 14 gruppi nazionali in Europa, uno in USA, uno in Israele, uno a Malta. Il Centro Sonnenberg italiano è stato fondato nel 1964 ed è uno dei gruppi più numerosi. Ogni anno 6 gruppi di giovani italiani di oltre 30 alunni di scuole superiori ed Istituti Tecnici Commerciali, accompagnati dai loro insegnanti di lingua tedesca, partecipano a seminari ove l'italiano è usato come seconda lingua; da anni vi è anche un seminario bilaterale italo-tedesco che fa parte degli Scambi Culturali del Ministero degli Affari Esteri, il quale si addossa il 50% delle spese di viaggio. Ogni anno inoltre si svolge il tradizionale congresso italo-tedesco per adulti nella casa internazionale del Sonnenberg, con traduzione simultanea in tedesco e in italiano (quest'anno si è svolto dall'8 al 17 agosto; tema:'' Quali valori contano? Secondo quali norme si deve educare?'').

Le quote di partecipazione ai congressi sono modeste: per congressi per adulti DM 235- (circa L. 150.000) o DM 250 (circa L. 165.000), per i giovani DM 185 (circa L. 115.000) per vitto ed alloggio per tutta la durata dei circa 9 giorni dei congressi. Naturalmente le spese di viaggio sono a carico del partecipante. Le quote sono così vantaggiose perchè il Sonnenberg tedesco gode di contributi statali.
La frequenza ai congressi è utile sia per l'apprendimento linguistico, sia per l'esperienza di amicizie internazionali secondo il motto del Sonnenberg ''parlare insieme - vincere pregiudizi - comprendersi - agire con responsabilità''.
Relativamente a tutte queste esperienze di partecipazione a congressi e seminari, **i bollettini e notiziari del Centro Internazionale Sonnenberg per l'Italia riportano regolarmente impressioni e resoconti di docenti italiani e delle loro classi.**

Centro Internazionale Sonnenberg per l'Italia
Presidenza ad interim:
Prof. Dr. Ida Barbieri
Piazza Fiume, 7
26100 CREMONA
Segreteria generale:
Per iscrizioni e qualsiasi informazione:
Signora
Irmgard Sormani Hampel
Via Pio Foà, 59
10126 TORINO
Tel. 011-630090
Iscrizioni:
Quota associativa per l'anno solare: L. 10.000 (soci triennali: L. 28.000, quinquennali: L. 48.000; si fa presente che l'associazione pluriennale, oltre a prevenire dimenticanze con la conseguente sospensione dell'invio dei bollettini, facilita la contabilità della segreteria, la cui opera è volontaria e gratuita).
Versamenti sul c.c.p. 31715105 intestato a Centro Sonnenberg per l'Italia, Via Pio Foà 59 10126 TORINO.

Condizioni per le aspiranti che intendono lavorare al Sonnenberg
Età: 18-23; conoscenza di base del tedesco
Impegno a rimanere per un anno a partire dall'1.8., eventualmente dall'1.9.
Camera con vitto (5 pasti) + *600-650 DM netto al mese*
Lavoro: ''Saubermachen'' e lavori in cucina 8 ore al giorno (dalle 6.45 alle 14 e dalle 17 alle 19.30. Un (1) giorno libero ogni 40 ore settimanali (con la rotazione dei turni, eventualmente anche due giorni consecutivi)
21 giorni di ferie all'anno.
In genere vengono assunte *3 ragazze tedesche* e *tre straniere* (di queste quest'anno una proviene da Venezia)
Rivolgersi a:
Internationales Haus Sonnenberg
Clausthaler Straße 11
3424 St. Andreasberg/Oberharz
Tel. 0049-5582-1091

L'EURO-INSTITUT, CENTRO LINGUISTICO E CULTURALE

Ida Barbieri

Un po' di storia. Finita la seconda guerra mondiale, riprendemmo molto faticosamente i contatti con i giovani colleghi tedeschi e austriaci, studenti come noi, durante il periodo bellico. La difficoltà dei contatti fece nascere in noi insegnanti impegnati l'idea di creare un centro internazionale linguistico e culturale, a cui potessero facilmente affluire i ragazzi, nostri allievi e non, e conoscere, attraverso soggiorni estivi o vacanze di studio, i giovani europei, con cui fosse possibile conversare e avere scambi di idee e di esperienze.
Il Dott. Walter Körner, umanista laureato all'Università di Innsbruck e allora insegnante di lingue classiche nel liceo della capitale tirolese, fece di quest'idea una missione costante, che da allora - 1950 - continua fino ad oggi, malgrado la fatica e gli impegni, che la professione gli impone (insegna attualmente al liceo classico di Vaduz-Liechtenstein, dove risiede abitualmente durante l'anno scolastico).
La sede del centro internazionale così ideato fu dapprima St. Anton, poi Alpbach e Igls ed ora da ormai dodici anni, è stata trasferita, per ragioni culturali ed anche pratiche, nella città di Innsbruck, nella verde e tranquilla periferia,

che gode la bellissima visuale della Nordkette, spesso ammantata di neve. Il ''Haus der Jugend'', pensionato aperto tutto l'anno per i giovani austriaci non residenti con la famiglia nel capoluogo e quindi fornita di personale stabile, può offrire confortevole ospitalità in belle stanze a 2-3-4 letti a 90-100 ragazzi e ragazze in reparti separati, ha parecchie aule scolastiche, locali di riunione, un grande salone all'ultimo piano per le serate comuni, un'ampia sala da pranzo al pianterreno e, intorno, prati e alberi e campi da gioco. Nelle immediate vicinanze si trovano piscine coperte e all'aperto, mini-golf, bowling, campi da tennis ed anche un maneggio per l'equitazione. Questa è l'attrezzatura interna ed esterna della struttura portante, che consente l'attività dei giovani ospiti (ormai alla seconda generazione dalla fondazione) ed offre inoltre il vantaggio di un'aria salubre (il ''college'' è nel cuore delle Alpi) e della vicinanza con il confine italiano, collegato con treno e con pullman di linea e col treno speciale da Verona all'inizio e alla fine del corso trisettimanale in luglio.

Tutto ciò può dare una sicura garanzia di benessere e di comodità, ma non soddisfa certamente le esigenze dei genitori italiani, che richiedono per i loro figli, in vacanza di studio all'estero, insegnanti validi, garanzia di vigile sorveglianza continua, vitto abbondante e curato e ambiente familiare e cordiale. Infatti gli ideali, che ci eravamo prefissi anche noi come scopi principali nel fondare l'Euro-Institut (così si chiama ora) erano assai più ampi: desideravamo fornire ai giovani mezzi idonei all'espressione corretta orale e scritta del tedesco e integrare l'insegnamento teorico della lingua, quale può essere impartito nelle nostre scuole di ogni grado. Si impose perciò la ricerca del metodo didattico, si fecero ricerche su molti testi ed ora siamo in possesso di un ricco materiale a tutti i livelli, da quello per i principianti fino al massimo delle cognizioni, acquisite in sette-otto anni di studio del tedesco, quale si può compiere dagli alunni nelle zone di confine (Trentino-Alto Adige ed altre). I corsi sono stati strutturati sulla base di un numero limitato di partecipanti (7-8 alunni per corso), onde consentire al docente un insegnamento individualizzato e al discente la possibilità di una conversazione ampia e diretta, e resi obbligatori in mattinata (tre lezioni antimeridiane) e facoltativi nel tardo pomeriggio (un'ora di conversazione guidata da un insegnante di madrelingua dalle 8 alle 19). La giornata dell'alunno viene programmata e comunicata in tedesco su bacheca durante il mattino, con possibile scelta da parte dell'allievo, che è sempre accompagnato e sorvegliato da assistenti di madrelingua tedesca nelle varie attività sportive, ricreative e culturali. È curato il coordinamento fra insegnanti e collaboratori in modo da offrire un soggiorno sicuro alle famiglie e proficuo ai giovani, che molto spesso ritornano all'Euro-Institut dopo il primo anno di esperienza positiva e vengono premiati dalla direzione con una gita facoltativa gratuita a loro scelta. Questi viaggi proposti (di uno o due giorni) vengono accuratamente preparati dagli insegnanti nei giorni precedenti attraverso testi in tedesco e illustrazioni dei luoghi da visitare, in modo tale che il giovane partecipante (dai 10 ai 16 anni) sia edotto e informato con precisione su quanto vedrà; nel pullman la spiegazione viene fatta dal Dott. Körner, che è sempre solerte accompagnatore del gruppo in trasferta ed anche nelle visite delle città, castelli, miniere ecc. Come codirettrice io resto normalmente nel ''college'' a Innsbruck con gli alunni e i loro insegnanti rimasti in sede. Per gli studenti ultra sedicenni e per gli adulti, che studiano il tedesco e desiderano ampliare le loro cognizioni e acquisire spigliatezza nella conversazione, l'Euro-Institut organizza soggiorni a Monaco presso famiglie selezionate da un'insegnante italiana, residente a Monaco, che -a richiesta- introduce l'ospite italiano in una scuola specializzata per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera.

(Corsi intensivi tutto l'anno, corsi estivi in luglio e agosto). I prezzi dei vari soggiorni sono di circa 1/3 inferiori a quelli di mercato, per la ragione che il gruppo di insegnanti impegnati presta la sua opera gratuitamente, fedele alle promesse di principio.

Delegazione italiana e Codirezione:
Prof. Dott. Ida Barbieri
(già docente nel Liceo Scientifico Statale e docente di lingua e letteratura tedesca all'Università di Pavia - Facoltà di musicologia con sede a Cremona)
Piazza Fiume, 7
26100 Cremona
Tel. 0372/25053

Segreteria:
Tel. 0372/31404
(collaborazione volontaria e gratuita a domicilio).

3.
ERFAHRUNGSBERICHTE

Unserer in FRAGEZEICHEN Nr. 2 veröffentlichten Bitte um Berichte über Erfahrungen, die alle Leser interessieren können, ist als erste Frau Antonietta Zucchino (Turin) nachgekommen, der an dieser Stelle herzlich für ihre Bereitschaft gedankt sei, das ''Eis zu brechen''. Wir hoffen, daß viele Kollegen ihrem Beispiel folgen werden.

SEMINARI GIOVANILI AL SONNENBERG

Esperienze di una insegnante

Antonietta Zucchino
ITC Quintino SELLA, Torino

Agli inizi, circa 20 anni fa, partivano in piccoli gruppi di 2, 3 al massimo 5. I seminari erano internazionali, le lingue ufficiali tedesco, inglese o talvolta francese. A quell'epoca insegnavo tedesco prima lingua in un ITC, sicchè i ragazzi avevano si e no 17 anni. Tornavano ''grandi'', parlavano un tedesco fantasioso, raccontavano cose turche, avevano affrontato (20 anni fa!) tematiche ''sospette'' come l'aborto, le conseguenze della pillola sulla struttura sociale, il conflitto est-ovest, il ruolo dei partiti, la incombente disoccupazione giovanile. Riferivano di aver lavorato in gruppi misti (in che lingua mi chiedevo), contestato la direzione e i conferenzieri, dettato le regole, condotto le discussioni, steso le conclusioni.

Provavo ogni volta la stessa sottile angoscia che anni prima mi coglieva quando mandavo i miei due figli per il mondo, perchè ''crescessero'' e acquisissero autonomia. L'avrebbero acquisita anche i miei allievi, oppure avrebbero scambiato autonomia e senso di responsabilità per libertà acritica o addirittura anarchia?

Il giudizio positivo era fin da allora inequivocabile e trovò poi una controprova quando, circa 15 anni fa, il Sonnenberg decise di fornire ai gruppi di 15 o più giovani una interprete per la traduzione simultanea in italiano delle tesi di discussione e delle discussioni in plenum, il che consentì di allargare la partecipazione ai Seminari anche ad allievi meno bravi in tedesco e soprattutto meno motivati in partenza per un convegno all'estero. Mi fu così possibile accompagnare i giovani e vedere di persona metodi e tecniche di lavoro, e soprattutto ''entrare'' nello spirito del Sonnenberg, quello spirito che nei Seminari specialistici per insegnanti di lingua straniera cui avevo partecipato fin dall'inizio degli anni '60, era stato per così dire sommerso dalla profondità e difficoltà delle tematiche innovatrici affrontate e diluito in un blando internazionalismo. Imparai così (ma che fatica!) a tacere e tirarmi indietro per consentire ai giovani di amministrarsi, regolarsi, organizzarsi da soli, ovviamente attraverso inevitabili errori e correzioni. Ma, così come imparano a costituire squadre di riordino e pulizia locali per le lunghe serate di libertà e di disco-music (aihmé ai volumi altissimi prediletti dai giovani!), sanno anche organizzare il lavoro di gruppo, la stesura di manifesti, di collages, le drammatizzazioni e i giochi di ruolo, che poi magari prenderanno spiritosamente in giro nelle serate (di solito 2) di scenette e giochi previste. Forse il segreto del Sonnenberg è tutto qui: concedere fiducia ai giovani per farli crescere in responsabilità e senso critico, nel rispetto delle libertà altrui. L'atmosfera è favorita anche dalla localizzazione della Casa giovani, situata in un grande bosco, a circa due km dal primo centro abitato. I ragazzi lavorano al mattino e la sera sui temi del convegno, nei pomeriggi liberi dispongono di giochi in sede, oppure possono andare al paese vicino in piscina, ad una pista artificiale di bob, oppure fare bellissime passeggiate. Sovente organizzano accese partite di calcio Italia-Germania. Beneficio per la lingua? Di pari passo con la crescita in responsabilità e autonomia, cresce soprattutto *l'interesse* per la cultura e la lingua tedesca. Si allacciano amicizie, si ripetono viaggi, si spalanca - mi si passi l'immagine retorica - una finestra sul mondo.

Proprio perchè soggiorni e viaggi in Germania potenziano la motivazione, faccio in genere ri-

entrare i miei gruppi in Italia passando da Amburgo (visita della città e del porto) o Colonia. Grazie ai positivi risultati della partecipazione ai seminari Sonnenberg, i miei gruppi hanno sempre goduto di una sovvenzione della scuola, a copertura delle spese di viaggio.

In pensione da quest'anno, ho promesso ai miei allievi di accompagnarli nel giugno del prossimo anno nello Harz: sarà ancora una volta una esperienza piacevole, ma quanto difficile il commiato!

LESERZUSCHRIFTEN

Sono un'insegnante di tedesco e ho appreso con grande interesse della pubblicazione della rivista FRAGEZEICHEN: la lettura del numero di prova mi ha subito convinto a sottoscrivere l'abbonamento per l'intero anno. Ora attendo con ansia i numeri successivi con le indicazioni bibliografiche per la preparazione dei concorsi a cattedre. Vi sarei grata se poteste anche indicarmi l'eventuale esistenza e sede di corsi di preparazione alle prove di tedesco in Piemonte o in Lombardia o indirizzi di insegnanti o centri specializzati nella correzione delle esercitazioni in lingua tedesca in preparazione al concorso.
Ringrazio anticipatamente per la gentile collaborazione e faccio i migliori auguri per la pubblicazione della rivista.

Sandra Boccalatte (Casale Monferrato)

Wir hoffen, daß die bibliographischen Angaben zu den Beiträgen der ersten beiden Nummern unseres FRAGEZEICHENs wenigstens zum Teil die Bedürfnisse der vielen Leser decken, die uns zum Problem ''Concorsi'' geschrieben haben. Eine weitere Hilfe wird ihnen hoffentlich diese 3. Nummer geben, wo die Auswahl der Beiträge größtenteils im Hinblick auf diese Frage geschehen ist.
Was Kurse zur Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung betrifft, sind wir leider nicht in der Lage, Genaues anzugeben, würden uns aber freuen, Angaben zu veröffentlichen, falls uns diese zukommen. Hilfe bieten natürlich die verschiedenen Goethe-Institute und Italienisch-Deutsche Kulturgesellschaften; lokale Sektionen der verschiedenen Fremdsprachenverbände (z.B. ANILS und LEND) organisieren meistens Kurse zur Vorbereitung auf die ''Concorsi'' für Lehrer aller Sprachen und widmen sich dabei auch mit einzelnen Veranstaltungen an die Deutschlehrergruppen.

Der folgende Leserbeitrag stammt von einer Teinehmerin des P.S.L.S.-Kurses Belluno, die im Hinblick auf eine adressatengerechte Unterrichtsplanung DaF in der Scuola Media, eine Bestandaufnahme der lokalen Schülerbedürfnisse versucht hat, die uns aus drei Gründen interessant scheint: einmal als Beweis der konkreten Eingriffsfähigkeit einer nicht episodischen Lehrerfortbildung in die Schulrealität (Fortbildung ''nützt'' also etwas und trägt Früchte, die zwar nicht in umwälzenden Veränderungen des Unterrichts meßbar sind, doch aber zu einem anderen Verständnis der Lehrerrolle führen - wobei allerdings bemerkt werden muß, daß wo P.S.L.S. - Kurse heute in Italien noch weitergeführt werden, und daher nicht eine Episode in der Lehrerlaufbahn bleiben, dies nur der Aufopferungsbereitschaft der einzelnen P.S.L.S. - Leiter zu verdanken ist, die ohne Freistellung die Kurse weiterführen, nur weil sie sich dazu verpflichtet fühlen, etwas für die Kollegen und die Schule zu tun); der zweite Grund ist, daß diese Bestandaufnahme ein Versuch ist, sich endlich nicht nur mit leeren Worten mit dem Problem der Adressatenbedürfnisse auseinanderzusetzen, wobei aber gesagt werden muß, daß eine solche Analyse nur dann Sinn hat, wenn sie sich auch in der Lernzielbestimmung niederschlägt - was allerdings durch Einzelarbeit nicht geleistet werden kann. Wir haben daher diesen Leserbeitrag gewählt - und das ist der dritte Grund - um anderen Lesern die Möglichkeit zu geben, ihn weiterzuentwickeln und daran in Richtung Lernzielbestimmung weiterzudenken, oder vielleicht auch ähnliche Analysen in den eigenen Gegenden durchzuführen, um dann daran ihre Unterrichtsplanung zu orientieren.

La ricognizione della situazione locale come lavoro preparatorio ad una programmazione curricolare "a misura di allievo" nell'insegnamento della lingua straniera: un esempio di analisi socio-economica in rapporto all'insegnamento del tedesco.

Il presente lavoro è nato come tentativo di risposta all'esigenza - emersa con impellente chiarezza nell'ambito del corso di aggiornamento PSLS per docenti di lingua tedesca svoltosi a Belluno - di stabilire un criterio oggettivo come punto di riferimento del lavoro comune e quale discriminante per l'elezione o esclusione degli obiettivi metodologici-didattici, dei temi e contenuti all'interno della programmazione curricolare per la lingua straniera: si è ritenuto opportuno cercare tale criterio nell'analisi e nella formulazione dei bisogni dei discenti, in quanto soggetti e protagonisti dell'apprendimento. Pur nella consapevolezza del fatto che, nell'ambito dell'apprendimento di una lingua straniera, i bisogni linguistico-comunicativi sono determinati da fattori sia antropogeni (situazione personale del discente, suoi interessi e desideri, motivazioni ecc.), sia socio-culturali (situazione scolastica e contesto sociale)[1], si è rivolta l'attenzione prevalentemente ai secondi, per potersi concentrare su dati concreti più facilmente rilevabili rispetto alla miriade di dati relativi alla situazione personale del discente. Si è privilegiata perciò l'analisi della situazione socio-economica bellunese e veneta, specialmente (trattandosi di programmazione per una lingua straniera) da un punto di vista degli scambi con l'estero, per determinare i bisogni attuali e prevedibilmente futuri (in ordine all'inserimento nel mondo del lavoro) degli allievi della scuola secondaria di secondo grado della provincia di Belluno. Si è proceduto esaminando dapprima il settore dell'agricoltura, risultato irrilevante, e concentrando successivamente l'attenzione sui settori portanti della nostra economia, cioè sul settore *industrial/artigianato* e sul *terziario (turismo e lavoratori stagionali all'estero)* in modo tale da ricavare i dati necessari per poter circoscrivere le microlingue settoriali da insegnare e per poter decidere che cosa ascrivere, nella programmazione curricolare, all'apprendimento nel corso del biennio unificato (conformemente alla riforma scolastica ventura) e che cosa invece all'approfondimento nel corso del triennio successivo.
Si precisa che, nel prendere in considerazione la realtà della provincia bellunese, non sono

(1)
Secondo la terminologia della "scuola di Berlino" presentata in H. Blankertz: "Teorie e modelli della didattica" Armando Armando 1975 capitolo terzo; e in "Teoria dei modelli in pedagogia" Atti del Simposium Internazionale (Firenze 13-14 ottobre 1965) a cura di Gino delle Piane, Federazione Provinciale scuole materne Firenze 1966; Relazione di Börje Holmberg: Teorie, modelli e curricoli descritti come modelli educativi, pag. 113.

state dimenticate le singole zone spesso socialmente e culturalmente differenziate, ma si sono ricercate sempre linee unificanti; allo stesso modo, pur privilegiando il Bellunese, lo si è inserito nella più ampia realtà regionale veneta.
La realtà socio-economica veneta, e bellunese in particolare, dipende infatti in misura rilevante dagli scambi commerciali, turistici e culturali con altri paesi industrializzati, in primo luogo coi nostri partner della CEE, con le nazioni a noi confinanti e con gli Stati Uniti. La nostra analisi però ha inteso rilevare soprattutto i rapporti con i paesi germanofoni, perciò all'interno della CEE, con la Repubblica Federale Tedesca, e tra i paesi limitrofi, con la Confederazione Elvetica e l'Austria.
Per quanto riguarda il settore **Industria/Artigianato**, nell'anno 1982 si sono registrati i seguenti movimenti valutari per le esportazioni (in milioni di lire):

Regione Veneto	EXPORT	Provincia Belluno
253.834	Austria	5.420
2.966	DDR	20
1.648.081	RFT	53.108
396.648	Svizzera	7.776
2.301.629	Totale parziale	66.224
6.939.048	TOTALE	226.177

e nello stesso anno, i seguenti movimenti valutari per le importazioni (sempre in milioni di lire):

Regione Veneto	IMPORT	Provincia Belluno
156.498	Austria	9.999
3.911	DDR	17
1.990.913	RFT	19.190
254.089	Svizzera	12.583
2.405.411	Totale parziale	41.789
4.762.399	TOTALE	81.179

Da: Veneto nel 1983. Dati import-export '78-'82 Ed. Unioncamere del Veneto.

Nel successivo anno 1983 gli scambi commerciali verso la sola RFT hanno superato i duemila miliardi!
Bastano già soltanto questi dati per far comprendere la necessità di privilegiare, nella nostra regione, lo studio della lingua tedesca rispetto alle altre lingue.
Per la provincia di Belluno i dati export più rilevanti si registrano nel settore ghisa/acciaio, dei prodotti meccanici, dei prodotti ottici (occhiali ed affini) e dei mobili; per la regione Veneto i settori maggiormente interessati all'esportazione sono: calzature e pelletterie, maglierie, abbigliamento e accessori, occhialeria, oreficeria, ghisa/acciaio, prodotti meccanici ed elettromeccanici, mobili.
La nostra provincia importa soprattutto legnami; la regione Veneto nel suo complesso importa prevalentemente carni, combustibili, materie plastiche, pelli, legnami, ghisa/acciaio e autoveicoli.
Su questi settori dunque dovrà orientarsi la scelta dei campi semantici, degli argomenti e degli obiettivi.
Per quanto riguarda l'altro settore economicamente rilevante nel contesto bellunese e veneto, e cioè il **turismo**, nel 1983 si sono registrati i seguenti dati:

Provincia di Belluno

Nazionalità	Arrivi	Presenze
Austria	7.503	24.930
RTF	28.549	112.391
Svizzera	5.444	15.001
Totale parziale	41.496	152.322
TOTALE	85.423	298.180

Regione Veneto

Nazionalità	Arrivi	Presenze
Austria	372.018	2.603.090
RFT	1.082.642	9.361.017
Svizzera	182.353	1.093.908
Totale parziale	2.637.013	13.058.015
TOTALE	3.649.446	19.883.651

Fonti: EPT Belluno ed EPT Venezia

Nella nostra regione il numero dei turisti germanofoni ammonta quindi a circa i 2/3 del totale complessivo: questo dato induce a riflettere sul rapporto, spesso inesistente, tra la realtà socio-economica e la realtà scolastica: nei programmi scolastici e nei libri di testo infatti, si presume come ruolo probabile del discente quello dell'italiano che si trovi in un paese germafono. Da quanto sopra risulta invece molto più verosimile e credibile il ruolo dell'italiano che qui, nel proprio paese, incontri persone di lingua tedesca.
Inoltre per la nostra regione, e per la provincia di Belluno in particolare, va tenuto in considerazione un altro aspetto non certo trascurabile nell'ambito degli scambi socio-culturali con i paesi ad economia forte dell'Europa centro-settentrionale: i lavoratori italiani all'estero, il numero dei quali è stato calcolato, nel 1981 per l'intera regione, come segue:

Austria	1.187
RFT	34.649
Svizzera	27.000
Totale parziale	62.836
TOTALE	333.303

Da: Atti della seconda Conferenza regionale sull'emigrazione e immigrazione. Padova - Abano Terme 29-30 aprile 1983.

Per la provincia di Belluno mancano dati precisi sul flusso migratorio verso i singoli paesi; mancano soprattutto esatte indicazioni relative ad una particolare categoria di lavoratori temporanei all'estero: *i gelatai*. L'UNITEIS, loro associazione di categoria, conta oltre 5.000 aziende con oltre 15.000 dipendenti (sarebbero coinvolte quindi circa 20.000 persone). Questi lavoratori trascorrono 8-9 mesi all'anno nei paesi dell'Europa settentrionale, soprattutto nella Repubblica Federale, assai spesso con le loro famiglie: i figli di queste famiglie costituiscono casi particolari, ma non sporadici, nella nostra provincia (e sono addirittura prevalenti in al-

cune zone, come ad es. lo Zoldano), e vanno tenuti nella dovuta considerazione per una corretta programmazione scolastica.
Dall'osservazione complessiva dei dati statistici raccolti emergono con prepotenza due ordini di considerazioni: da un lato la necessità di una ''calibratura'' della programmazione curricolare per l'insegnamento di una lingua straniera secondo le esigenze reali del contesto sociale locale; sulla base di questi dati, che riflettono la realtà effettiva della nostra provincia e della nostra regione, si potrà stabilire quali obiettivi considerare imprescindibili per favorire lo sviluppo della personalità del discente, la sua capacità di esprimersi, comunicare e interagire nel contesto sociale in cui vive e quali obiettivi poi siano da privilegiare rispetto ad altri per soddisfare i bisogni immediati e futuri facilmente presumibili nell'ottica di un inserimento attivo nel mondo del lavoro.
Secondariamente da questa panoramica statistica emerge in tutta evidenza l'assoluta necessità per gli allievi veneti di padroneggiare con sufficiente sicurezza *proprio la lingua tedesca*. Questo non significa togliere valore ad altre lingue straniere (che adempiono tutte alla funzione di promozione del singolo e dei suoi rapporti interpersonali), ma intende sottolineare uno stato di fatto purtroppo rilevabile nella provincia: *la decisa carenza dell'insegnamento della lingua tedesca*. Infatti il numero delle cattedre di lingua attivato in provincia nell'anno scolastico 1984-85 è il seguente:

Lingua	Cattedre nelle scuole secondarie di 1° grado	Cattedre nelle scuole secondarie di 2° grado
Inglese	29	32
Francese	43	29
Tedesco	**27**	**23**

Fonte: Provveditorato agli studi di Belluno

Soprattutto nelle scuole superiori, dove gli allievi dovrebbero meglio prepararsi alla futura professione, il numero di cattedre per l'insegnamento del tedesco appare il meno adeguato. È quindi con giustificata apprensione che si registra la tendenza ad una sempre meno latente discriminazione del tedesco, e che si assiste a tentativi di esclusione e soppressione di questa lingua straniera, coll'inconsistente pretesto che sia ''troppo difficile e impegnativa''. Ci sembrerebbe invece più opportuno un atteggiamento realistico ed attento alle esigenze effettive del nostro contesto sociale, il quale richiede piuttosto, come emerge dall'analisi svolta, l'incremento e la maggior diffusione dell'insegnamento della lingua tedesca.

Marilisa De Gerone

Anschriften der Verfasser

Prof. Dr. Maria Enrica D'Agostini
Via 4 Novembre 146
29100 PIACENZA

Gabriella Dallasta
Via F. Cavallotti 16
43015 NOCETO (PR)

Susanna Vasè
Via Malaspina 32
43100 PARMA

Giovanna Padovani
Via Barozzi 83
32100 BELLUNO

Antonietta Zucchino
Via San Quintino 41
TORINO

Prof. Dr. Hans-Eberhard Piepho
Justus Liebig Universität
Otto-Behagel-Str. 10/IV
D - 6300 GIESSEN

Herrad Meese
Stuntzstr. 25
D - 8000 MÜNCHEN 80

CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio linguistico Mod F1



CARATTERISTICHE TECNICHE
Possono operare due professori contemporaneamente e indipendenti.
Quattro gruppi di studio liberamente composti.
Quattro ingressi differenti.
Completo di tutte le funzioni di un laboratorio linguistico A.A.C.
Banco allievo con o senza fiancate, con vano registratore - cuffia a scomparsa, chiudibile elettricamente e centralizzato alla consolle.
Alimentatori Switching a 24V. Registratori telecomandati, con contagiro digitale in tempo reale, tastiera a membrana.
Garanzia totale per due anni con interventi anche a livello didattico per la stessa durata della garanzia.

Informazioni - preventivi - assistenza:
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA
V.le DUODO, 98 - 33100 UDINE - Tel. 0432/206854