Literatur und Landeskunde



Literarische Texte zur deutschen Frage nach 1945
Literatur und Landeskunde 1
Von Roland Jerzewski u. a.
Texte zur Situation der beiden deutschen Staaten und zum Problem des geteilten Deutschlands. 56 Seiten, illustriert, 14 x 20,5 cm, 49 470.

Neue Literatur von Frauen
Literatur und Landeskunde 2
Von Inge Bauer-Kerber und Karin Dietrich-Chénel
Literarische Texte zu Themen wie „Zwischen Tradition und Emanzipation", „Frau und Beruf", „Neues Selbstbewußtsein", „Erfahrungen mit (Ehe-)Männern".
72 Seiten, illustriert, 14 x 20,5 cm, 49 471.

Jugend in Deutschland
Literatur und Landeskunde 3
Von Gaby Padberg
Texte aus der neueren deutschen Literatur zu Themen wie Jugend in der Weimarer Republik, Jugend im 3. Reich, Jugend und ihr Verhältnis zur Gesellschaft und zur älteren Generation, jugendliche Randgruppen, Aussteiger, Jugendkultur.
ca. 64 Seiten, illustriert, 14 x 20,5 cm, 49 472, ca.

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

L

GRAFICHE DONATI MILANO

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

ANNO SECONDO N. 2
L. 4.500
EDIZIONI INTERTEX

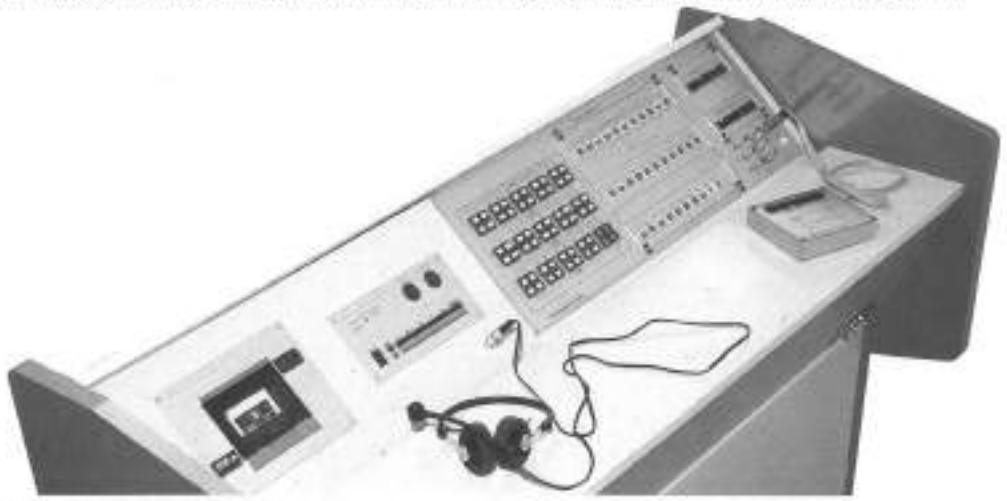
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio linguistico SERIE - 9000.



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 contagiri 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

INHALTSVERZEICHNIS

B/C DIDAKTIK/METHODIK

Wolf Z. Bernstein: Disambiguierung, Differenzierung und Verstehensgrammatik im Leseunterricht DaF 3
Michael Schlicht: Reflexionen zur LV-Problematik im DaF-Unterricht 9
Ursula Pulyer: Zum Einsatz von aufgezeichneten Fernsehprogrammen im DaF-Unterricht 12
Peter Doyé: Typen von Testaufgaben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache . . . 18

E INFORMATION ÜBER UNTERRICHTS- UND FORTBILDUNGSMATERIAL

Autoren stellen vor
Gerhard Neuner: Zur Konzeption von DEUTSCH KONKRET - aus der Sicht der Autoren 32
Eingegangene Bücher und Zeitschriften 42

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

1. **Kongresse und Tagungen** 47
2. **Fortbildungskurse für DaF-Lehrer** 52
3. **Institutionen stellen sich vor**
   - Il Comitato per la diffusione del Tedesco (C.D.T.) 55
4. **Tagungsberichte**
   - *Erminio Morenghi:* Mitteleuropa: Storiografia e scritture. Una proposta dal Settecento al Novecento: Cronaca del Convegno (Parma 18-20 aprile 1985) . . . 59
   - *Antonietta Zucchino:* Il convegno dell'AEDE sulla formazione dell'insegnante in Europa. (Torino, 18-19 aprile 1986) 61

G LESERZUSCHRIFTEN 62
In letzter Minute 64

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

Abbonamento 1986:
Lit. 24.000 (Italia)
Lit. 34.000 (Estero)
comprendente 4 numeri più 2 speciali.
I nuovi abbonati riceveranno automaticamente gli arretrati dell'anno in abbonamento.

Prezzo di ogni singolo numero Lit. 4.500
Un arretrato: Lit. 9.000
L'intera annata 1985 è ancora disponibile al prezzo di
Lit. 22.000 (Italia) e
Lit. 30.000 (Estero).
Pagamento:
Versamento sul conto corrente postale 13489208 intestato a Inter Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 MILANO, oppure con assegno o in contanti.

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement 1986:
Lire 24.000 (Inland)
Lire 34.000 (Ausland)
Erscheinungsweise: viermal jährlich; dazu zwei Sondernummern.
Die Nummern des laufenden Jahres werden den neuen Abonnenten automatisch nachgeliefert.
Preis eines Einzelheftes: Lire 4.500
Ein altes Heft: Lire 9.000
Der gesamte Jahrgang 1985 ist noch zum Preis von
Lire 22.000 (Inland)
Lire 30.000 (Ausland) erhältlich.
Überweisung an:
Inter Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano
Postscheckkonto 13489208

DISAMBIGUIERUNG, DIFFERENZIERUNG UND VERSTEHENSGRAMMATIK IM LESEUNTERRICHT DaF

Wolf Z. Bernstein

Lesen soll Spaß machen. Der freilich stellt sich nur ein, wenn man versteht, was man liest. Alles, was hilft, Lesevergnügen zu realisieren, findet meine ungeteilte Sympathie.
(Bernd Kast)[1]

Unter den in letzten Jahren veröffentlichten zahlreichen Arbeiten zu Problemen des Leseverständnisses im DaF-Unterricht rufen viele großes Interesse bei Lehrern und Didaktikern hervor[2]. Die meisten dieser Arbeiten stützen sich auf kognitive, neurolinguistische, gedächtnispsychologische, psycholinguistische u.a. Erkenntnisse, vernachlässigen und übersehen aber einen sehr wichtigen Aspekt, u.z. den angewandt linguistischen. Es wird in den meisten Veröffentlichungen die Tatsache übersehen, daß der deutschsprachige Texte lesende Ausländer in den meisten Fällen nicht - oder nicht genügend - über die Sprachkompetenz verfügt, die eine *direkte* inhaltliche Dekodierung der Texte ermöglichen könnte. Um zur inhaltlichen Dekodierung zu gelangen, muß der DaF-Lerner sowie jeder die deutsche Sprache ungenügend beherrschende Leser zuerst eine *strukturelle Dekodierung* vornehmen. Bevor der Ausländer einen deutschen Satz versteht, hat er die grammatischen Relationen der Wörter zueinander, die im gegebenen Satz zum Ausdruck kommenden syntaktischen Strukturregularitäten zu erschließen. Ein DaF-Lerner kann gewöhnlich nur anhand und aufgrund des sog. "structural meaning" zum "lexical meaning" gelangen. Die Unterrichtsdidaktik muß im Leseunterricht von der Tatsache ausgehen, daß es neben *universalen* Verstehensprozessen auch L_2-*spezifische* Verstehensprozesse gibt, daß L_2-Lerner gewöhnlich nicht über eine adäquate sprachliche Kompetenz in der zweiten Sprache verfügen.
Die im Unterricht in Erscheinung tretenden Verstehensprobleme und -erschwernisse gehen hauptsächlich auf innere semantische und strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache zurück, die im weiteren kurz behandelt werden.
Eine eingehende Analyse der aufgrund von häufig vorkommenden, typischen Verständnisfehlern ermittelten Verständnisschwierigkeiten ergibt, daß solche vor allem als *Disambiguierungs-* und als *Differenzierungsprobleme* auftreten.
Um effektive Ergebnisse im Leseunterricht zu erreichen, ist es wichtig, daß der Lehrer diese Probleme kennt und im Unterrichtsprozeß entsprechende Wege zur Vorbeugung und Eliminierung der Verständnisschwierigkeiten einschlägt.
Lexikologische Untersuchungen[3] ergeben, daß

1.
R. Kast, "Lesen wollen und verstehen sollen", Sprachurheb., 1/83 Goetheinstitut, München, S. 20.

2.
Siehe u.a.: *Neuner*, "Der Lesetransfer und Übungen zur Verstehensschulung im Fremdsprachenunterricht", in: Deutsch lernen, orientieren, verstehen, verständigen, Kassel, 1981; *Neuner*, "Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht DaF", Zielsprache Deutsch, 1/84; *F. Paepke*, "Text verstehen und übersetzen", Heidelberg, 1981; *R. Schulz*, Lesen/Verstehen. Ein wichtiger Teil rezeptiver Kompetenz", Die neueren Sprachen, 2/3/74; *F. Smith*, Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read", New York, 1978; *E. Tiemann, G. von der Handt*, "Übungen zur Entwicklung des Leseverständnisses, Frankfurt, 1974; *R. Bamberger, E. Vanecek*, "Lesen-Verstehen - Lernen-Schreiben", Wien, 1984; *F. Smith, K.S. Goodman*, "Über die psycholinguistische Methode des Lesenlernens", in: *A. Hofer* (Hrsg.) Leseforschung Theorie und Unterricht, Düsseldorf, 1976 usw.

3.
Siehe u.a. *E. Agricola*, "Wörter und Wendungen", Leipzig, 1962.

63% aller deutscher Wörter ambig sind und daß jedes deutsche Wort im Durchschnitt 2,1 Bedeutungen hat. Es erübrigt sich, zu unterstreichen, welche Schwierigkeiten dieser Umstand für DaF-Lerner bereitet. Wenn ein Leser die deutsche Sprache ungenügend beherrscht, kann ihm auch der Kontext nicht immer zu Hilfe kommen. Im Leseunterricht müssen die Lernenden mit dem Problem der Ambiguität und mit den wichtigsten Disambiguierungsmitteln bekanntgemacht werden, die unabhängig vom Kontext, z.B. aufgrund der grammatischen Funktionen der Wörter, anzuwenden sind. Letztere sind mit Hilfe der *Verstehensgrammatik (Identifikationsgrammatik)*, auf die ich im weiteren zu sprechen komme, zu erschließen. So lassen sich z.B. ambige Verben vereindeutigen, wenn eine der Bedeutungen transitiv, die andere, intransitiv ist (z.B. *weiden, fahren, ersticken, rollen, schmelzen, parken, kochen, passieren, rauchen, säumen, trauen* usw.). Der Lernende muß es verstehen, ein transitives Verb von einem intransitiven aufgrund struktureller Kennzeichen unterscheiden zu können, woraufhin er die aktuelle Bedeutung des Verbs feststellen kann. Ähnlich verhält es sich bei der Disambiguierung aufgrund des Genus (z.B. *der Deutsche - das Deutsche*), anhand der Bestimmung der Wortart (z.B. "*während*" - Präposition oder Konjunktion, "*gelegentlich*", "*seitlich*" - Adverb oder Präposition, "der, die, das" - Artikel, Demonstrativ- oder Relativpronomen usw.), aufgrund der Rektion (z.B. *ausgehen - ausgehen von; betrachten - betrachten als; gelten - gelten als, für; schließen - schließen aus, auf; sich einstellen - sich einstellen auf* usw.).
Ein weiteres Disambiguierungsproblem ist die Feststellung, ob ein Verb als *Vollverb* oder als *Funktionsverb* auftritt. Beim Lesen von Redewendungen, in denen das Verb seinen Inhalt auf das von ihm abhängige Substantiv verlegt und somit seine Aussagekraft verloren hat, stößt der Lernende auf erhebliche Erschwernisse, indem er die Funktion - und die Bedeutung - des Verbs erst dann feststellen und erschließen kann, wenn er beim oftmals ziemlich entfernten Substantiv angelangt ist. Liest man z.B. einen Satz, der mit den Worten "*Er traf...*" beginnt, so erwartet man im weiteren ein Akkusativobjekt, das die Frage "*Wen traf er?*" beantwortet. Diese zu erwartende Antwort wird aber unerwartet durch ein Wort wie "*Vorbereitungen*" ausgedrückt (*Vorbereitungen treffen*). Ebenso verhält es sich bei Redewendungen wie "*Rücksicht nehmen*", "*Änderungen vornehmen*", "*Untersuchungen anstellen*" usw. Es wäre unmöglich, alle Verständnisprobleme aufzuzählen, die durch phraseologische Redewendungen hervorgerufen werden, klar jedoch ist es, daß Probleme der Phraseologie eine wichtige Rolle im Leseunterricht spielen müssen[4].
Unter den Lehr- und Lernschwierigkeiten, die im Leseunterricht oft auftreten, sollten auch solche erwähnt werden, die mit Zusammensetzungen verbunden sind. DaF-Lerner müssen Bestimmungswörter von Halbpräfixen (z.B. *Grundwasser - Grundwort*), Grundwörter von Halbsuffixen (z.B. *Kaufmann - Ehemann*) unterscheiden können, sie haben die aktive bzw. die passive Funktion eines verbalen Bestimmungswortes zu beachten (z.B. *Messgerät - Messgröße, Förderpumpe - Fördermenge*); sie müssen es verstehen, zusammengesetzte Verben von freien Verbindungen zu unterscheiden (z.B. *freisprechen-frei sprechen, zusammenkommen - zusammen kommen, sitzenbleiben - sitzen bleiben* usw.). Verbale Zusammensetzungen bereiten Ausländern besondere Schwierigkeiten, da sie sich in Sätzen nicht von freien Verbindungen unterscheiden (vgl. z.B.: *Er spricht Englisch frei - Er spricht den Angeklagten frei*): eine Inhaltserschließung solcher Sätze ist folglich ohne eine richtige Vereindeutigung unmöglich[5].
Im Leseunterricht sind ***ambige grammatische Formen*** zu berücksichtigen. Viele Formen haben bei gleichen graphischen Merkmalen verschiedene Funktionen, was im Leseprozeß zu Mißverständnissen führen kann. So ist das Partizip II nicht vergangenheitsreferentiell, wie es die meisten Schulgrammatiken behaupten, sondern es kann auch gegenwartsreferentiell sein (z.B. ein mit Benzin *angetriebener* Wagen). Das Präsens ist bekanntlich nicht nur gegenwartsreferentiell, sondern drückt auch Zukunft aus, das Futur bezeichnet nicht nur die Zukunft, sondern es erfüllt auch eine modale Funktion. Schwache Verben mit unbetonter Vorsilbe und Endung *-t* bezeichnen sowohl die 3. Person Singular im Präsens wie auch das Partizip II (z.B. besucht); starke Verben mit unbetonter Vorsilbe und Endung *-en* - den Infinitiv, die 1. und 3. Person Plural im Präsens und das Partizip II (z.B. bekommen); das Verb "sein" bildet mit dem Partizip II eines Vollverbs sowohl das Perfekt als auch den Zustandspassiv (z.B. Er *ist* in eine neue Wohnung *gezogen* - Der Zahn *ist* bereits *gezogen*).

Es wäre unmöglich, sämtliche Ambiguitätsprobleme aufzuzählen, die im Leseunterricht sowie im Leseprozeß auftreten, wir wollen uns deshalb auf die angeführten Beispiele beschränken[6] und zu einer kurzen Beschreibung der ***Differenzierungsprobleme*** übergehen.
Differenzierungsprobleme treten bei Ausländern beim Lesen deutschsprachiger Texte sowohl auf lexikalischer als auch auf grammatischer Ebene auf.
Unter den ***lexikalischen Problemen*** seien in erster Linie ähnlich lautende, leicht verwechselbare Wörter genannt. Es sind dies einmal Wörter, die in bestimmten grammatischen Formen *zufällig* ähnlich lauten (z.B. *lassen - lasen, gelangen - gelangten, kennen - können* usw.), es sind zum anderen Wörter, die von demselben Stamm abgeleitet sind, durch unterschiedliche Affixe jedoch Bedeutungs- bzw. Schattierungsunterschiede aufweisen (z.B. *scheinbar - anscheinend, begraben - vergraben - eingraben* usw.); es sind ferner Lehnwörter wie *reell - real, fatal - fatalistisch* usw[7].
Erhebliche Differenzierungsprobleme treten in Zusammensetzungen auf. Eine im Lehrprozeß oft zu beobachtende Schwierigkeit ist mit der "Grenzsetzung" zwischen Bestimmungs- und Grundwort verbunden. Lernende haben oft Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Fugenzeichen und Suffix des Bestimmungs- bzw. Präfix des Grundwortes (z.B. Eier*löffel* - Eier*satz*; Fehler*klärung* - Fehler-*Klärung* oder Fehl-*erklärung* usw.). Ein anderes Problem tritt bei Komposita auf, deren Bestimmungswort ein Adjektiv ist: der Lernende soll Komposita, die einer Wortverbindung von Adjektiv und Substantiv gleichbedeutend sind, von solchen unterscheiden, in denen das Adjektiv keine attributive Funktion erfüllt (vgl. z.B.: *Altpapier, Kleinstadt, Heißluft*, einerseits, und *Altstadt, Großbauer, Altbundeskanzler, Hochebene*, andererseits).
Zu den häufig vorkommenden ***grammatischen Differenzierungsproblemen*** gehören u.a. die Bestimmung der grammatischen Funktionen der Hilfsverben (z.B. hat... gemacht, hat... zu machen; wird... gefragt - wird... fragen usw.); das Differenzieren zwischen einem Adverb und einem attributiven Adjektiv (z.B. der isoliert untersuchte Stoff - der isolierte, untersuchte Stoff). Lernende sollen ferner imstande sein, freie Verbindungen von festen Redewendungen anhand grammatischer Kennzeichen zu unterscheiden (vgl. z.B.: *in* Gang - *im* Gang, d.h. im Korridor; *in* Betrieb sein - *im* Betrieb sein; Eingang suchen - *den* Eingang suchen usw.).

Es würde den Rahmen eines Zeitschriftartikels sprengen, sollte ich sämtliche Verständnisprobleme aufzählen, die die Unterrichtsmethodik und -didaktik, die ganze Unterrichtsgestaltung bestimmen. Unerwähnt bleiben u.a. die Funktionen der Präpositionen (die in ihrer Mehrzahl von Sprache zu Sprache verschieden sind, in manchen Sprachen minimal oder gar nicht vertreten sind); die Modalpartikeln (So schlimm ist es *ja nun mal* mit der deutschen Sprache *doch* nicht!); mit dem Erschließen der Rahmenkonstruktion verbundene Probleme; das "Labyrinth" des erweiterten Attributs und viele andere.
Um Leseverständnisschwierigkeiten vorzubeugen bzw. sie zu überwinden, hat sich der Lehrer der sog. ***Verstehensgrammatik (Identifikationsgrammatik)*** zu bedienen und diese als theoretische Grundlage des Leseunterrichts anzuwenden.
Abgesehen davon, daß "Grammatikunterricht derjenige Bereich im Deutschunterricht ist, der sich am besten eignet, um daran wissenschaft-

4. Ausführlicher dazu s.: *W. Z. Bernstein*, "Die Phraseologie als Verständnisproblem im Leseunterricht", Lebende Sprachen, 2/85.

5. Ausführlicher dazu s.: *W.Z. Bernstein*, "Die Komposition als Verständnisproblem im Leseunterricht", Sprache und Literatur in Sprache und Unterricht, 54/84.

6. Ausführlicher dazu s.: *W.Z. Bernstein*, "Die Ambiguität als verständnishindernder Faktor im Leseunterricht", Lebende Sprachen 4/83.

7. Ausführlicher dazu s.: *W. Müller*, "Leicht verwechselbare Wörter", Mannheim, 1973.

liches Arbeiten zu lernen''[8], können die bereits erwähnten grammatischen Relationen der Wörter innerhalb eines Satzes nur dann erschlossen werden, wenn der DaF-Lerner über gewisse Grammatikkenntnisse verfügt. Das Kennen der zahlreichen Regeln, Paradigmen u. dgl., die in den herkömmlichen Grammatikbüchern enthalten sind, tragen jedoch nur indirekt und ungenügend zum Leseverständnis bei. Die traditionelle Schulgrammatik ist eine ***Produktionsgrammatik***, eine präskriptive Grammatik, die dem Lernenden den Weg *vom* ***Inhalt zur Form*** zeigt. Im Leseunterricht bedarf es einer ganz anderen Gestaltung des grammatischen Stoffes, u.z. einer ***Rezeptionsgrammatik***, einer ***Verstehens- bzw. Identifikationsgrammatik***, in der Stoff so angeordnet und gestaltet ist, daß er dem Lernenden den Weg ***von der Form zum Inhalt*** zeigt. Der Lernende soll im Leseunterricht dazu befähigt werden, grammatische Formen und Strukturen zu identifizieren, sie von gleichlautenden oder ähnlichen zu differenzieren und anhand äußerlicher, formeller Kennzeichen die Relationen der Wörter und Wortverbindungen zueinander zu erschließen. Im Leseunterricht ist davon auszugehen, ''*... man könne und müsse zunächst die Formen und den Aufbau sprachlicher Äußerungen an sich untersuchen (Syntax), müsse dann... die ''regulären'' (etwa in einem Lexikon aufgelisteten) Bedeutungsinhalte... der in diesen Äußerungen vorkommenden Wörter und Wortkomplexe beschreiben und könne dann... erkunden, was konkrete Personen mit solchen Äußerungen in bestimmten Situationen tun und welche ''situativen'' Bedeutungen dabei diese Äußerungen offenbar enthalten*''[9].
Meinen Standpunkt über die Aufgabe und den Inhalt einer Verstehensgrammatik möchte ich an einem Beispiel illustrieren.
In den herkömmlichen Grammatikbüchern heißt es gewöhnlich, ''*die transitiven Verben bilden ihr Perfekt im Aktiv mit ''haben''... Diejenigen intransitiven Verben, die ein Geschehen in einem unvollendeten Verlauf, in seiner Dauer ausdrücken, bilden ihr Perfekt ebenfalls mit ''haben''. Diejenigen intransitiven Verben, die eine Zustands- oder Ortsveränderung, einen neuen, erreichten Stand bezeichnen, bilden ihr Perfekt mit ''sein''*[10].
Diese oder ähnliche Formulierungen schreiben dem Lernenden zwar vor, wie er einen Satz bilden soll, mit welchen Mitteln er ''ein Geschehen in einem unvollendeten Verlauf'' usw. beschreiben soll, sie helfen aber einem Leser nicht, einen aufgrund dieser Regeln gebildeten Satz zu verstehen. Die für das verstehende Lesen bestimmte Identifikationsgrammatik hat denselben Sachverhalt wie folgt zu formulieren:
''*Steht im Aussagesatz eines der Verben ''haben'' oder ''sein'' an zweiter Stelle, so stellen wir zuerst die Funktion dieser Verben fest (Hilfsverb oder Vollverb), indem wir prüfen, ob am Satzende (vor einem Punkt oder einem Komma), oder vor einer beiordnenden Konjunktion ein infinites Verb (Infinitiv oder Partizip) steht. Steht an genannter Stelle ein Partizip II, so bezeichnet es zusammen mit dem Hilfsverb ''haben'' ein Geschehen in einem unvollendeten Verlauf in der Vergangenheit.*
Mit dem Hilfsverb ''sein'' bezeichnet das Partizip II ***intransitiver*** *Verben ebenfalls ein Geschehen in der Vergangenheit.*
Dasselbe Hilfsverb bezeichnet mit einem ***transitiven*** *Verb einen Zustand, der infolge einer Handlung eingetreten ist*''.

Das angeführte Beispiel zeigt, daß sich die beiden Grammatiktypen u.a. durch unterschiedliche Formulierungen derselben grammatischen Erscheinungen unterscheiden. Die Verstehensgrammatik gruppiert den Stoff in anderer Reihenfolge und definiert die grammatischen Erscheinungen durch Regeln, die sich oftmals von denen der Produktionsgrammatik vollständig unterscheiden. So ist z.B. im auf Sprechfertigkeiten abgezielten Deutschunterricht der Deklination der Adjektive große Aufmerksamkeit zu schenken, dagegen braucht das erweiterte Attribut nicht besonders unterstrichen zu werden. Die auf Leseverständnis abgezielte Grammatik kann sich damit begnügen, die Endungen *-e, -er, -es, -en, em,* als Merkmale attributiver Adjektive anzuführen und dabei auf die Funktionen der Endungen *-er, -es,* und *-em* hinzuweisen

8.
W. Boettcher, H. Sitta, "Der andere Grammatikunterricht", Urban-Schwarzenberg-Verlag, 1978, S. 142.

9.
W. Boettcher, H. Sitta, a.a. O. S.31.

10.
Der Große Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim, 1959, S. 110.

(die anderen zwei Endungen haben keine grammatischen Funktionen). Die Verstehensgrammatik hat sich dagegen mit dem erweiterten Attribut und anderen für die Schriftsprache typischen Formen und Strukturen ausführlich auseinanderzusetzen[11].
Im Leseunterricht ist ein spezielles, auf das Leseverständnis abgezieltes und zur Vorbeugung und Überwindung von Verständniserschwernissen bestimmtes Übungssystem anzuwenden. Es ist zu gebrauchen ''*... wenn dem Lehrer bestimmte Einsichten wichtig scheinen, sich aber zu wenig situative Anlässe bieten; wenn bestimmte Phänomene öfters vorgekommen sind und nun sinnvollerweise stärker systematisiert werden sollen; wenn einander sehr ähnlich scheinende sprachliche Phänomene im Wechsel vorkommen, so daß sich dauernd 'Interferenzen' ... ergeben, die die Einsicht in diese Phänomene erschweren und ... 'getrennt' werden sollen*''[12].
Übungen zum Leseverständnis lassen sich in 3 Typen einteilen:

1) nach grammatischen und lexikalischen Themen eingeteilte Übungen zur Vermittlung sprachlicher Erscheinungen, die lehrerfahrungsgemäß Verständnisschwierigkeiten hervorrufen;

2) allgemeine Verständnisübungen, vor allem zur Disambiguierung und Differenzierung;

3) Übungen zur Verständniskontrolle von Texten.

Die Übungen der ***ersten*** Gruppe beziehen sich nicht auf bestimmte Inhalte, sie sollen den Lernenden einzelne für die Textrezeption wichtige Strukturen und Formen vor Augen führen, zu deren Identifizierung und Dekodierung beitragen, Verwechslungen und Mißverständnissen vorbeugen. Hier einige Beispiele.

A. IDENTIFIZIEREN VON VERBALFORMEN

1. Aus welchem der Sätze a) und b) geht die im Satz c) gebrachte Tatsache hervor?
   a) Die Wunder der Technik sind von der Masse und für die Masse geschaffen.
   b) Die Wunder der Technik sind von der Masse und für die Masse zu schaffen.
   c) Die Wunder der Technik sind noch nicht geschaffen.

2. Welche der in den Sätzen a) und b) gebrachten Tatsachen geht aus dem gegebenen Satz hervor?
   ''*Ich selbst habe meine poetische Fruchtbarkeit in diesem Jahre noch zum Teil der langen Pause zuzuschreiben, die ich im poetischen Arbeiten machte*'' (Schiller)
   a) Schiller hat seine poetische Fruchtbarkeit zum Teil der langen Pause zugeschrieben, die er im poetischen Arbeiten machte.
   b) Schiller mußte seine poetische Fruchtbarkeit zum Teil der langen Pause zuschreiben, die er im poetischen Arbeiten machte.

B. PRÄPOSITIONEN UND TRENNBARE VORSILBEN.

Unterstreichen Sie die Präpositionen (die Vorsilben).
   a) Die Gewerkschaften wuchsen seit dem industriellen Aufschwung Deutschlands wieder an.
   b) Die Gewerkschaften wuchsen seit dem industriellen Aufschwung Deutschlands wieder an Zahl und Bedeutung.

C. DAS ERWEITERTE ATTRIBUT.

1. Zu welchem Substantiv gehört der Artikel ''die''?
   Die in den letzten Jahren wieder in das Interesse einer besonders durch popularwissenschaftliche Publikationen informierten Öffentlichkeit tretende biologische Forschung untersucht ein neues Gebiet der Biologie.
2. Aus dem erweiterten Attribut geht hervor, daß ... a), b), c).

Die Übungen ***zweiten*** Gruppe können sich entweder auf bestimmte Texte beziehen, oder von solchen unabhängig sein. Hier einige Beispiele.

11.
Ausführlicher dazu s.: *W.Z. Bernstein*, Leseunterricht und Identifikationsgrammatik, Lebende Sprachen, 1/81.

12.
W. Boettcher, H. Sitta, a.a.O. S. 102.

A. DISAMBIGUIERUNG ANHAND GRAMMATISCHER MERKMALE.

1. In welchem der Sätze a) und b) kann das Wort "welche" durch das Wort "die" ersetzt werden?
   a) Sie untersuchten die Frage, welche Beziehungen zwischen den Aussagen bestehen.
   b) Sie untersuchten die Frage, welche die Beziehungen zwischen den Aussagen behandelt.
2. Aus welchem der Sätze a) und b) geht die im Satz c) gebrachte Tatsache hervor?
   a) Der Beitrag versucht, elektronische Geräte, deren Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten bereits im vorigen Kapitel erwähnt wurden, ausführlicher zu betrachten.
   b) Der Beitrag versucht, elektronische Geräte, deren Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten ausführlicher zu betrachten.
   c) Die Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten der elektronischen Geräte werden im Beitrag nicht behandelt.

B. FUNKTIONSERSCHLIEßUNG DER PRÄPOSITIONEN.

Was bedeutet die hervorgehobene Verbindung?

Bei der bestehenden Entwicklung wird nichts bleiben wie es ist.

a) durch die bestehende Entwicklung;
b) trotz der bestehenden Entwicklung;
c) falls die bestehende Entwicklung fortdauert.

C. ERSCHLIEßEN DES SUBJEKT-OBJEKT-VERHÄLTNISSES.

Was geht aus dem gegebenen Satz hervor?

Die Fähigkeit vom Makrophagen, Bakterien und Tumorzellen zu zerstören, kommt in diesem Prozeß zum Ausdruck.

a) Makrophagen, Bakterien und Tumorzellen zerstören.
b) Makrophagen zerstören Bakterien und Tumorzellen.

D. IDENTIFIZIEREN UND INHALTS-ERSCHLIEßUNG STRUKTURELLER UNTERSCHIEDE

(durch Übersetzung in die Muttersprache oder andere vom Lehrer als passend angesehene Mittel).

1. *Die Bundesregierung geht davon aus, daß deutsche Unternehmen bevorzugt berücksichtigt werden.*
2. *Die Bundesregierung geht davon aus, daß deutsche Unternehmen bevorzugt und berücksichtigt werden.*

Als Übungen der ***dritten*** Gruppe kann man folgende Typen empfehlen:

1. Welche der folgenden Überschriften passen zum Text?
2. Welche der folgenden Tatsachen gehen aus dem Text hervor?
3. Der Text informiert a), b), c)
4. Aus welchen Sätzen (Abschnitten) des Textes erfahren wir, daß ...
5. Welche Antworten sind richtig?
6. Finden Sie im Text Sätze, die eine Vermutung (Verwunderung, Bedauern usw.) ausdrücken?

In ausgangssprachlich homogenen Gruppen und vorausgesetzt, der Lehrer beherrscht die Muttersprache der Schüler, ist und bleibt die *Übersetzung* das zuverläßigste und bewährteste Mittel zur Verständniskontrolle, und ich behaupte das selbst auf die Gefahr hin, von manchen meiner Kollegen als "unmodern" bezeichnet zu werden. Wenn die Kenntnisse der Lernenden es jedoch ermöglichen, können zur Verständniskontrolle auch Produktionsübungen benutzt werden (Beantworten von Fragen, Stellungnahme zu einzelnen Tatsachen, Schlußfolgerungen usw.).

Im Herbst dieses Jahres wird ein speziell für DaF-Lerner konzipiertes Lehrbuch zur Entwicklung der LV-Kompetenz erscheinen: wir haben den Autor gebeten, uns dazu einige einleitende Gedanken niederzuschreiben.

REFLEXIONEN ZUR LV-PROBLEMATIK IM DAF-UNTERRICHT

Michael Schlicht

Über lange Jahre, und besonders in der Zeit, als die Audio-Visuelle-Methode in der Fremdsprachendidaktik vorherrschte, spielte das Lesen, die Vermittlung von Lesestrategien und damit verbundene Übungsstrukturen ein Mauerblümchendasein. Inzwischen hat sich das Bild etwas gewandelt; schaut man sich neuere Verlagskataloge einmal genauer an, so wird man eine ganze Reihe von Titeln zum Leseverstehen (LV) finden oder Textsammlungen mit dazugehörigen Übungen. Es scheint sich die Ansicht durchgesetzt zu haben, daß die Vermittlung der Lesefähigkeit für Lerner, die sich im Lande der Muttersprache befinden, als vielleicht die wichtigste Fertigkeit anzusehen ist. Ist doch das Medium "Druckerzeugnis" dasjenige, mit dem der Lerner am ehesten in bezug auf die Zielsprache in Kontakt kommt. Oft ist ein Buch (Artikel, Aufsatz etc.) die einzige Möglichkeit der Beschäftigung mit der Zweitsprache, da die gängige Situation des Sprachlerners im Ausland geprägt ist von der Abwesenheit geeigneter Kommunikationspartner. In Ermangelung direkter Kontakte werden auf diese Weise Kontakte geknüpft zur Kultur, Landeskunde sowie zu aktuellen Entwicklungen des Zielsprachenlandes.

Lehrer und Autoren von Lehrmaterial müssen sich dieses Umstandes bewußt sein und ihren Unterricht bzw. die Auswahl und Bearbeitung von Texten entsprechend gestalten. Ungeeignet erscheinen auf diesem Hintergrund Text- und Übungssammlungen, die für ein internationales Publikum erstellt worden sind mit entsprechend allgemein gehaltenen Themen bzw. unspezifischen Übungssequenzen. Zu fordern sind hingegen Lesekurse (als Grund- bzw. Begleitkurs), die die besonderen Konstellationen zwischen der L_1- und der L_2-Kultur und -Sprache berücksichtigen.

Nun gibt es auf dem Markt nach meinem Wissen noch keine wirklich kontrastiv angelegten Textsammlungen, jedoch eine ganze Reihe von Büchern mit Texten und anschließenden Übungen dazu. Allerdings muß angemerkt werden, daß die meisten dieser Publikationen für den Unterricht mehr oder weniger ungeeignet sind bzw. den Bedürfnissen der Praktiker nicht genügen, tragen die den Texten angeschlossenen Übungsteile doch ihren Namen oft nur zum Schein. Der Lehrer, der sich eine methodisch durchdachte Übungssequenz erhofft, wird durch die Bank enttäuscht werden, da es sich leider bei den sogenannten Übungsteilen - bis auf wenige

Ausnahmen - immer wieder um mehr oder weniger intelligente Fragen zum Text handelt, deren Beantwortung dem Lehrer zeigen soll, ob die Lerner den Inhalt verstanden haben oder nicht. Meistens ist dies schon alles; in einigen Fällen folgen noch Reihen- oder Grammatikübungen, die mit dem Text selbst wenig oder gar nichts zu tun haben.
Außer der Tatsache, daß das Übungsangebot sich als sehr mager erweist, bleibt festzuhalten, daß weder in den einzelnen Einheiten noch in ihrer Abfolge irgendwelche methodisch-didaktischen Überlegungen zu entdecken sind.

Was ist also zu fordern?
Ich möchte folgendes vorschlagen:

1. Zu entwerfen wäre eine Übungsreihe, die progressiv angelegt ist, und zwar
a) im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad der Texte und
b) im Übungsteil.
Die LV-Übungen müssen den Lernfortschritten angepaßt werden, dem allgemeinen Zuwachs an Kenntnissen im Bereich der Grammatik, der Sprechintentionen, der kommunikativen Kompetenz usw. Es gibt sie durchaus, die Texte, die schon mit einem Minimum an Sprachkenntnissen zu bewältigen sind und dem Lerner zu Erfolgserlebnissen verhelfen (d.h.: Er versteht!)

2. Dem Lerner müssen Lesestrategien vermittelt werden; er muß tatsächlich *neu* Lesen lernen. Oder besser gesagt: er sollte lernen, daß es nützlich ist, über Techniken zu verfügen, die ihm einen Text eröffnen, erschließen; er soll in die Lage versetzt werden, mit Hilfe dieser Techniken auch ohne den Lehrer Texte zu entziffern.
Hier wird im Unterricht ebenfalls progressiv vorgegangen, d.h. der Lerner erhält mit zunehmender Kursdauer ein immer umfassenderes Bild von den Möglichkeiten, sich den Unbestimmtheiten in einem Text zu nähern (das sind für ihn z.B. unbekannte Vokabeln; nichtverstandene Satz- bzw. Textverweise; komplizierte grammatische Konstruktionen, die das Textverständnis behindern).

3. Aus diesen beiden Punkten wird auch ersichtlich, daß nicht von einem Zufallsprinzip, sondern von methodisch und didaktischen Vorstellungen ausgegangen werden muß. Diese müssen einmal ihren Niederschlag finden bei der Auswahl der Texte (Schwierigkeitsgrad; Zielgruppenentsprechung; Relevanz von L_1 zu L_2) sowie auch bei der der Übungen (durchdachte Übungssequenzen in Phasen: Vorbereitung, Präsentation, Semantisierung, Festigung/Übung, Transfer; Vielfalt der Übungstypen; Steigerung des Schwierigkeitsgrades parallel zum Lernfortschritt etc.)

Am Schluß noch einige Hinweise zu den einzelnen Stichworten:

Progression
Ein Minimum an grammatischen Kenntnissen ist vorauszusetzen, damit der Lerner das Text "skelett" erkennen kann: "wer" = Subjekt einer Handlung; "was" = Objekt einer Handlung, auch Verben; "wann" = zeitlicher Aspekt; "wo" = lokaler Aspekt; "wie" = modaler Aspekt; evtl. "warum", am Anfang aber zu vernachlässigen.- Das Verstehen der Texte wird sich zu Beginn auf diese Aspekte und auf Fragen beschränken, die einen großen Gültigkeitsbereich haben[1]; auch die Muttersprache sollte durchaus in diesem Stadium zugelassen sein (es geht ums Text*verständnis*!). Später dann wird man zu immer spezielleren, detaillierteren Fragestellungen kommen.

Übungsformen
1. Übungen zum Inhalt
   a) Trennung von Wichtigem und Unwichtigem; Streichung redundanter Information
   b) Erkennen von Verweisen auf Satzebene
   c) Erkennen von satzübergreifenden Verweisen
   d) Erkennen von pragmatischen Aspekten
   e) Offene Fragen, Fragen zur Diskussion

2. Übungen zur Sprache[2]
   a) Zur Satzstruktur (Gebrauch von Zeiten, Präpositionen, Pronomen. Bildung von Satzmustern)
   b) Vokabelübungen (Raten von Wortbedeutungen bzw. deren Ermittlung über logische Denkprozesse; Erweiterung der Lexik)
   c) Satzumformungen (Fähigkeit zum unterschiedlichen Ausdrücken desselben Sachverhalts; Gebrauch verschiedener grammatischer Konstruktionen)

(Wobei grammatische Übungen ihren besonderen Platz haben im Anfangsstadium und zur Wiederholung; es muß aber eindringlich gewarnt werden vor einer exzessiven Anwendung derartiger Übungen im Rahmen von LV.)

Auswahl der Texte
Dies ist sicherlich ein nicht zu unterschätzendes Problem, da es besonders für Lerner des ersten Jahres kaum Texte gibt, die inhaltlich nicht allzu dürftig ausfallen. Allgemein sollte man sich bei der Auswahl von geeigneten Texten auf seine Intuition und Erfahrung stützen sowie die Bedürfnisse der Zielgruppe berücksichtigen. Auch vor absurden, komischen oder abgelegenen Themen sollte nicht haltgemacht werden. Oft sind witzige Lesestücke ein gutes Mittel, um zu motivieren bzw. um Motivation zu erhalten, besonders dann, wenn der Schwierigkeitsgrad recht hoch liegt. Meine Ausführungen vom Anfang, die Auswahl und Thematik der LV betreffend, wären also in dieser Hinsicht zu ergänzen, geht es doch im Unterricht nicht nur um eine utilitaristische Verwendungsweise von Sprache, sondern auch darum zu zeigen, daß Lernen Spaß bringen kann und nicht immer todernst ablaufen muß.

(1)
Es geht ja beim Lesen normalerweise nicht darum, alles bis ins Kleinste zu verstehen. Vielmehr soll der Leser Antworten auf bestimmte Fragen identifizieren können, bestimmte Informationen im Text auffinden. Dies entspricht auch der Lesehaltung in der Muttersprache.

(2)
Normalerweise höchstens zu finden in Form von Reihen- bzw. Grammatikübungen.

Deutsche Literatur in Epochen



Barbara Baumann
Birgitta Oberle

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

PRENOTABILE IN LIBRERIA

Max Hueber Verlag

ZUM EINSATZ VON AUFGEZEICHNETEN FERNSEHPROGRAMMEN IM DaF-UNTERRICHT

Ursula Pulyer

1. Methodisch-didaktische Überlegungen

Die folgenden Ausführungen basieren auf Erfahrungen, die mit dem Video als Unterrichtsmedium am Centro Linguistico Interfacoltà der Universität Venedig in den letzten zwei Jahren gesammelt wurden.
Es sollen einige Formen der praktischen Unterrichtsgestaltung mit kurzen Fernsehfilmen aufgezeigt werden.
Sollte es dem Lehrer möglich sein, häufiger seinen Unterricht mit solchem audio-visuellen Material zu gestalten, so wird er bei den Lernern eine deutliche Erweiterung der kommunikativen Kompetenz feststellen können und zwar in bezug auf

- die Fähigkeit/Fertigkeit des Hörverstehens bzw. Hörsehverstehens;
- die richtige Semantisierung neuer lexikalischer Einheiten sowie fester Syntagmen.

Der Unterricht mit Fernsehen zielt insofern auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ab, als dabei nicht nur die rein linguistischen Elemente eine große Rolle spielen, sondern vielmehr die sozio-, para- und extralinguistischen Aspekte miteinbezogen werden.
Was die landeskundlichen Aspekte angeht, so fließen sie in hohem Maße mit ein, auch wenn man keinen ausgesprochen kulturkontrastiven Unterricht abhält. Man sollte sich darauf beschränken, daß die landeskundliche Substanz, auf der ja jegliches Fernsehprogramm basiert, die Rezeptionsfähigkeit der Lernenden stimuliert.
Was das Material betrifft, so gilt es zunächst zwischen authentischem und nicht-authentischem zu unterscheiden. Ersteres umfaßt alle Filme, die sprachlich unverfälscht und undosiert vor dem Lernenden abgespielt werden, beispielsweise Fernsehprogramme oder Filme, wie sie der Muttersprachler konsumiert.
Nicht-authentisches Material ist hingegen für den Sprach-Lerner aufbereitet - etwa in Form von Vereinfachungen auf allen Sprachebenen. Eigens erarbeitete Sprachkurse fallen in diesen Bereich.

Die folgenden Ausführungen beschreiben nur Arbeitsmöglichkeiten mit authentischem Material. Diese Unterrichtsform kann schon bei Anfängergruppen zum Einsatz kommen, wenn die entsprechenden Präsentationsformen berücksichtigt werden.
Authentisches Material ist erst dann sinnvoll, wenn

1. die Präsentation das Aufstellen von Hypothesen (Vorerwartungen) ermöglicht;
2. die Bezeichnungsebene nicht zu abstrakt und nicht zu konkret ist;
3. die Textsorte keine große Komplexität aufweist;
4. die Programme inhaltlich an das Weltwissen der Lernenden anknüpfen und dennoch hinreichend Neues bieten.

Folgende Lehrtechniken und Lehr- bzw. Lernstrategien, die dann im einzelnen erläutert werden, gelten als Organisation für eine rasche und richtige Verarbeitung des gesehenen Films bzw. der Sequenz. Es handelt sich dabei hauptsächlich um drei Grundtechniken:

a) Schriftliche Verständnisfragen.
Diese erfordern ein punktuelles Zuhören während der Sendung und haben somit ein wesentlich größeres aktives Erfassen der durch den Film vermittelten Information zur Folge.

b) "sound off".
Diese Technik ermöglicht die Besetzung der sprachlichen Leerstellen seitens der Lerner durch die aktive Teilnahme am Verständnis des jeweiligen Fernsehtextes. Dabei muß man Wert darauf legen, daß die Lerner einen möglichst genauen Einblick in die Textur (d.h. grammatikalische, stilistische und rhetorische Textelemente) gewinnen. Auf diese Weise wird das Vorverständnis der Lerner in bezug auf die zu verwendenden sprachlichen Elemente gefördert. Bei einem vollständigem "sound off" nach einem wiederholten Anschauen des Films bzw. der Sequenz werden die Lerner dazu geführt, den gesamten Text individuell der Situation und der Textur gemäß zu rekonstruieren.

c) Zusatzarbeit im Anschluß an den Film.
Diese erfolgt am besten in differenzierten Gruppenarbeiten, die ja immer eine vom Lehrer emanzipatorische didaktische Absicht beinhalten müssen. Solche Gruppenarbeiten können die Entwicklung der Schreib- oder Sprechfertigkeit betreffen. Schriftliche oder mündliche Gruppenarbeiten dienen der kreativen, wenn auch noch gelenkten Textproduktion, die entweder die technische Formulierung eines dissertativen Textes oder die Erlernung von stilistisch-rhetorischen Elementen eines argumentativen Textes zum Ziele hat.

2. Auswahl und Vorbereitung des Fernsehmaterials

Die allerwichtigsten Kriterien bei der Auswahl des Filmmaterials sind dreifacher Natur:

1. **Länge**, d.h. daß die Filmsequenzen eine maximale Dauer von 60 Minuten haben sollen.
2. **Sprechtempo,** d.h. daß die handelnden Personen nicht zu schnell und nicht zu schludrig sprechen sollen. Dabei sollte man jene Textsorten auswählen, in denen die sprachgeographischen Verschiedenheiten nicht so gehäuft zum Vorschein kommen.
3. **Motivation**, d.h. daß die Inhalte des jeweiligen Fernsehprogramms die Aufmerksamkeit der Lerner anregen und mit deren enzyklopädischem Vorwissen verwandt sind.

Die Texttypologie, auf die wir uns zunächst beschränkt haben, ergibt sich aus folgenden Fernsehsendungen:

- Nachrichten;
- Kurzkrimis (z.B. "Derrick")
- Populäre Sendungen von kriminalistischem Interesse zur Information und Aufklärung der Fernsehzuschauer (z.B. "Aktenzeichen XY ungelöst" und "Vorsicht Falle");
- Allgemein informative oder erzieherische themen- und gruppenspezifische Kurzsendungen (z.B. "Gesundheitsmagazin Praxis" oder Schulfernsendungen).

Um die Authentizität der Lernsituation zu wahren, ist es sehr wichtig, daß die Filmsequenz ohne jegliche Unterbrechung abgespielt wird, damit die rezeptive Fähigkeit in bezug auf das globale Verständnis des Gezeigten ausgebaut wird. Bekanntlicherweise sind Lernprozesse so strukturiert, daß das Unbekannte durch das richtige Erfassen des Kontextes erschlossen werden kann. Es ist dabei wichtig, daß man die Lerner darauf hinweist, zuerst einmal den allgemeinen Kontext (d.h. handelnde Personen, Ort und Zeit der Geschehnisse, Themen) zu erfassen und nicht so sehr einzelne unbekannte Wörter, die ja ohnehin zum allgemeinen Verständnis nichts Wesentliches beitragen.

3. Typologie der Fernsehtexte

3.1. Nachrichtensendungen

Um den Lernenden einen möglichst vollständigen Eindruck der Nachrichtenproduktion des deutschen Fernsehens zu vermitteln, sollte man über die Aufzeichnungen vom gleichen Tag von "heute" (ZDF) und "Tagesschau" (ARD) verfügen.
In seiner Vorbereitungsarbeit erstellt der Lehrer einen "Fragebogen", der zu jedem Thema der Sendung kurze Fragen enthält (siehe Anhang), die mit wenigen Stichwörtern beantwortet werden können. Je nach Sprachkenntnis können

diese "Verständnisfragen" von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sein. Es empfiehlt sich aber immer, mit leichten Fragen zu beginnen, damit das Zuhörinteresse erhalten bleibt. Die Antworten dürfen nicht zu lang ausfallen, da die Sendung weiterläuft und der Lerner sonst den Anschluß verliert. So wird mit dem passiven Erfassen von Bild und Ton gleichzeitig eine aktive Aufarbeitung erreicht, die an Authentizität nichts einzubüßen hat: meistens werden in der "sprachlichen Wirklichkeit" die Nachrichten besprochen und zwar indem kurze Fragen beantwortet werden, z.B. wenn jemand aus zeitlichen Gründen die Sendung versäumt hat. Was die extra- und paralinguistischen Aspekte sowie die Landeskunde angeht, so fließen beim Ansehen der Nachrichten einige wichtige Elemente mit ein.
Für die "gleiche" Nachrichtensendung im anderen Programm wird ein eigener Fragebogen erstellt. Bei Themengleichheit wird eine gute sprachliche Wiederholungsarbeit geleistet, da die Äußerungen nie wortwörtlich übereinstimmen werden. Falls andere Themen angeschnitten werden, gibt das den Stoff für eine vergleichende Analyse seitens der Lerner bezüglich der beiden Sendungen am besten in Form von Gruppenarbeiten mit etwa folgender Differenzierung:
- "Vergleichen Sie die beiden Nachrichtensprecher, bzw. die äußere Form der Sendung" (bei geringeren Deutschkenntnissen; formale Kriterien);
- "Vergleichen Sie die Berichterstattung" (bei fortgeschritteneren Gruppen; inhaltliche Kriterien).

Da die Lerner nach wie vor über ihre schriftlichen Aufzeichnungen verfügen, müssen sie fast keine mnemotechnische Arbeit leisten und können sich mehr auf die sprachliche Produktion konzentrieren. Bei einer anschließenden Erörterung im Plenum kann es zu interessanten Diskussionsbeiträgen kommen sowohl im Hinblick auf den Unterschied der beiden Sendungen als auch zum Thema Italien/Deutschland.

3.2. Kurzkrimis

Diese Filme erfreuen sich im allgemeinen großer Beliebtheit und zwar sowohl wegen der angeschnittenen Themen, als auch wegen der relativen Einfachheit im Verständnis; sie stellen somit für den Lerner einen Lernerfolg dar. Die narrative Struktur eines Kurzkrimis ist zyklisch aufgebaut. Meistens kreisen diese Filme um ein ganz bestimmtes Personen- b.z.w. Handlungsschema:
- Der Mörder und sein Milieu;
- Die jeweilige Vertreterfigur der Polizei (z.B. "Derrick");
- 2-3 andere mehr oder weniger entscheidende Charakterdarstellungen (Familienangehörige der/des Ermordeten, usw.).

Auch diese Filme sollen ohne Unterbrechung gezeigt werden. In anschließender Gruppenarbeit analysiert jede Gruppe einen Ausschnitt des vorgegebenen Schemas, d.h. sie beschreibt das Verhalten oder Vorgehen einer Person, bzw. Personengruppe. Durch diese Strategie der Aufgabenteilung hat jede Arbeitsgruppe die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf einzelne Ausschnitte zu polarisieren und dabei die partielle narrative Struktur zu fixieren. Dies erfolgt am besten nach Kriterien der Rekonstruktion in mündlicher bzw. schriftlicher Form. Eine andere Übung wäre z.B. einen Krimi kurz vor dem Ende zu stoppen und die Schlußszenen von den Lernern erarbeiten zu lassen.

3.3. Populäre Sendungen von kriminalistischem Interesse zur Information und Aufklärung der Fernsehzuschauer.

Auch diese Sendungen gehören in die Reihe der "Kurzfilme", da sie aus mehreren kurzen Filmbeiträgen bestehen. "Aktenzeichen XY ungelöst" z.B. versucht als Fahndungssendung schon geschehene Verbrechen aufzuklären, während "Vorsicht Falle" bei der Vermeidung von Verbrechen dienlich sein soll, indem der Zuschauer auf lauernde Gefahren aufmerksam gemacht wird. Beide Sendungen reflektieren ein Stück "deutsche Wirklichkeit", auch im Hinblick auf die Form der Zusammenarbeit zwischen Polizei und Zuschauer.
Noch interessanter wird es für den Lerner, wenn man über die Aufzeichnungen der "Zuschauerreaktionen" (am selben Abend) und der darauffolgenden Sendung verfügt.
Es gilt zunächst einmal, einen Teil der Sendung "Aktenzeichen XY ungelöst" völlig unvorbereitet, d.h. ohne einleitenden Kommentar, abzuspielen und durch Erfragen das globale Verständnis zu festigen. Diese Sendungen sind insofern interessant, als sie leicht zu lebhaften Diskussionen über Vor- und Nachteile dieser Art von Sendung führen. Es ist dabei unvermeidlich, daß solche Diskussionen auch die landeskundlichen Aspekte miteinbeziehen.
Was nun das Herausgreifen einzelner "Fälle" betrifft, so gilt es, hier genau auszuwählen und vor allen Dingen den lexikalischen Schwierigkeitsgrad zu beachten. Wirtschaftskriminalitätsfälle, erklärt anhand von komplizierten juristischen Redewendungen, sind bei geringeren Deutschkenntnissen natürlich zu vermeiden. Kurze Dialogszenen, z.B. Tips, wie sich ältere Leute vor Haustürgeschäften u.ä. hüten sollen, eignen sich gut für Rollenspiele. Hier kann auch die Technik des "sound off" eine Anwendung finden, indem die Sequenz ohne Ton vorgeführt wird und die sprachlichen Leerstellen gefüllt werden, z.B. wie folgt:
- Finden Sie einen Dialog, der zu dem Verhalten der Personen paßt;
- Spielen Sie, wie die Personen sich "richtig" verhalten sollten (das "Fehlverhalten" wurde in der Sendung aufgezeigt);
- Erfinden Sie Dialoge, in denen das "Fehlverhalten" der Person noch schlimmere/nicht ganz so schlimme Folgen hat, usw.

Alle diese kurzen, aber in sich abgeschlossenen Filme und Dialogszenen bieten Material für
- vergleichende Diskussionen (z.B. Deutschland/Italien);
- Rollenspiele;
- Nacherzählungen;
- das Erarbeiten eines zwar spezifischen, aber in Zeitungen und Fernsehen häufig gebräuchlichen "Polizei-Vokabulars".

3.4. Allgemein informative oder erzieherische themen- und gruppenspezifische Kurzsendungen

Das Thema "Gesundheit" (z.B. in der Sendung "Gesundheitsmagazin Praxis") interessiert in der Regel die meisten Lerner und dementsprechend groß ist die Motivation, sich ein spezifisches Vokabular anzueignen oder einfach die Informationen der Sendung zu verstehen. Die Gruppierungen der häufig gezeigten Tabellen und Statistiken lassen sich auf Gruppenarbeiten übertragen, in denen die Gruppe z.B. ihr Verhalten schildert und rechtfertigt.
Bei themenspezifischen Kurzsendungen (z.B. Schulfernsehen) handelt es sich um knappe (ca. 15 Minuten) Beiträge zu eng eingegrenzten Themenbereichen, die sich beliebig im Unterricht einbauen lassen. Im allgemeinen werden folgende Themen vom Schulfernsehen mehr oder weniger regelmäßig behandelt:
- Umweltschutz;
- Naturwissenschaft und Technik;
- Einzelne Themen zu Geschichte und Geographie;
- Aktuelle Probleme (z.B. "Rolle der Frau"); u.a.

Durch erläuternde Erklärungen des Lehrers und die - weil an Kinder adressierten - gründlichen Ausführungen des Fernsehbeitrags läßt sich in Anfängen schon ein Fachwortschatz erstellen.

Zu einer Fernseh-Unterrichtseinheit sollte auch das Lesen einer Fernsehzeitschrift gehören. Am besten kopiert der Lehrer ein Tages- oder Abendprogramm von ARD und ZDF, von dem er dann auch einen Filmbeitrag aufgezeichnet hat.

Anhang: Beispiel eines "Fragebogens" zur Verständniskontrolle der Sendung vom Typ 3.1. (Nachrichtensendungen).

"heute" im ZDF (Sendung vom 4.1.86)

Um wieviel Uhr beginnt die Nachrichtensendung?

Beschreiben Sie kurz den Sprecher:

AUSLANDSBERICHTERSTATTUNG

1) Von welchen Staaten/Ländern ist die Rede?

Wie heißt der Israel-Korrespondent?

Was sehen Sie in dem kurzen Film von Israel?

2) Worüber handelt der Bericht?

Was macht Reagan?

Welches Problem bereitet große Sorgen?

INLANDSBERICHTERSTATTUNG

3) Von welcher Stadt ist die Rede?

Wieviel Asylbewerber gab es 1985 dort?

Flugverkehr - welche Luftfahrtgesellschaft darf nicht nach Berlin fliegen?

Wie alt wird Berlin?

Was zeigt der Filmbericht?

4) Welche Firma möchte in Moskau arbeiten?

Wie heißt die Konkurrenzfirma?

5) Arbeitsplatzpolitik - in welchen Bereichen gibt es gute Möglichkeiten?

6) Was wollen die Studenten von dieser "zentralen Stelle"?

Wann sind die Stichtage?

Wo ist dieses Amt?

Was müssen Interessierte machen, die einen Studienplatz für Medizin wollen?

Wann?

Wieviele Chancen gibt es?

7) Innenpolitik - wie heißen die Parteien in Deutschland?

8) Wo ist die Polizei?

Was haben die Protestierenden gebaut?

Warum?

9) Welche Stichwörter können Sie verstehen?

SPORT

10) Wer hat im Tennis gewonnen?

Wie lange dauerte das Spiel?

Wo findet das Skispringen statt?

Wieviel Meter springt der Sieger?

11) Wieviele Vögel überwintern?

Woher kommen die Vögel?

12) Schiffsunglück - wo?

13) Kunst mit Eis - wo?

14) Wie wird das Wetter? Welche Stichwörter zum Thema "Wetter" verstehen Sie?

Wann kommt die nächste "heute" - Sendung?

"Tagesschau" im ARD vom 4.1.86

Um wieviel Uhr beginnt die Nachrichtensendung?

Beschreiben Sie kurz den Sprecher:

1) Stichwörter zum ersten Bericht:

2) Leben Deutsche in Lybien?

3) Belfast/Protest/Irlandkonflikt

War der Tote protestantisch oder katholisch?

Was war er von Beruf?

4) Wer ist der Mann, was ist mit ihm passiert?

5) VW/Moskau

6) Wieviel Asylbewerber gab es 1985 in Berlin?

7) Bangemann - von welcher Partei ist er?

Strauß - von welcher Partei ist er?

Börner - von welcher Partei ist er?

Ströbele - von welcher Partei ist er?

8) Tennis - wo?

Welcher Nationalität gehört der Gegenspieler von Becker an?

Wie heißt die nächste gezeigte Sportart?

Skispringen

9) Welche Transportmittel bzw. Wagenarten waren in den Unfall verwickelt?

10) Das Wetter - aus welcher Richtung kommt der Wind?

Wann kommt die nächste Tagesschau?



TYPEN VON TESTAUFGABEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Peter Doyé

1.
Bedeutung und Funktionen der Leistungsfeststellung

Unterricht planen heißt, auf der Grundlage der vorgefundenen pädagogischen Situationen eine Reihe von hypothetischen Entscheidungen fällen, deren Ausführung mit einem hohen Grad von Wahrscheinlichkeit den Unterricht zum Erfolg führt. Die wichtigsten dieser Entscheidungen sind die über die Ziele, die Inhalte, die Lehrverfahren, die Medien *und* die Verfahren der Ergebnisfeststellung. Es hat lange Zeit gedauert, bis die Erkenntnis, daß auch die Entscheidung über die Ergebnisfeststellung zu den Grundentscheidungen gehört, sich in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts durchgesetzt hat. Die Wichtigkeit dieser Entscheidung ergibt sich aus der Bedeutung der Feststellung der Ergebnisse für den Unterricht.

Zwei wichtige Funktionen hat sie in jedem Fremdsprachunterricht zu erfüllen.

1. Sie dient der Information der Lehrer über den Erfolg ihres Unterrichts und der Information der Schüler über ihren Leistungsstand.
2. Sie dient den Lehrern als Grundlage für die Beurteilung der Schüler.

Die erste der beiden Funktionen ist die wichtigere. Sie ist die eigentliche pädagogische Funktion, weil sie auf die Förderung der Schüler abzielt. Durch die Tests werden die Ergebnisse des unterrichtlich gesteuerten Lernens ermittelt. Der *Lehrer* kann seine Aufgabe der Förderung des Lernens seiner Schüler überhaupt nur erfüllen, wenn er über die Ergebnisse des Unterrichts informiert ist. Wenn er in kurzen Abständen, mindestens am Ende jeder Unterrichtseinheit genaue Kenntnis davon nimmt, wieweit seine Schüler das zu Lernende bewältigt haben, hat er eine sichere Grundlage für seine Planung der weiteren Maßnahmen zur Lernsteuerung gewonnen.
Die *Schüler* ziehen aus der Lernkontrolle Gewinn für ihre Selbsteinschätzung. Wenn sie regelmäßig und genau über die Resultate ihrer Bemühungen informiert werden, wenn ihnen vor Augen geführt wird, wo sie erfolgreich gelernt haben und wo nicht, wenn sie ihre Stärken und Schwächen sehen, dann sind sie besser in der Lage, ihr weiteres Lernen effektiv zu gestalten, als ohne solche Information.

Die zweite Funktion, nämlich die, den Lehrern Unterlagen für die Beurteilung von Schülern zu liefern, ist ebenfalls wichtig. Daß sie sich oft in den Vordergrund drängt und zur Vernachlässigung der erstgenannten Funktion beiträgt, ist ein Übel, das es zu bekämpfen gilt. Und daß die Beurteilungsfunktion manchmal die Lernkontrollen zu einem Schrecken der Schüler macht, vor allem dann, wenn an das Abschneiden der Schüler bei den einzelnen Tests weitreichende Konsequenzen geknüpft werden, muß ebenfalls als Problem begriffen werden.
Dennoch haben pädagogische Institutionen nun einmal die Aufgabe der Beurteilung der Schüler, und es kommt deshalb darauf an, die Lernkontrollen, die die Grundlage dafür schaffen sollen, so sinnvoll wie möglich zu gestalten, d.h. solche Tests einzusetzen, die aufgrund ihrer Validität, Reliabilität und Objektivität für die jeweils intendierte Verwendung optimal geeignet sind.

2.
Das Problem der Wahl des Aufgabentyps

Die Herstellung solcher Tests bzw. ihre Auswahl aus der Vielzahl von vorliegenden Angeboten ist nun durchaus ein praktisches Problem, und zwar eines, vor dem Fremdsprachenlehrer tagtäglich stehen. Zur Lösung des Problems ist es nützlich, sich vor Augen zu führen, welche Vielfalt von Möglichkeiten der Gestaltung von Testaufgaben es gibt. Der Verfasser dieses Artikels hat deshalb für den Englischunterricht, mit dem er hauptsächlich befaßt ist, eine Typologie von Testaufgaben erstellt, die versucht, alle theoretisch möglichen und praktisch sinnvollen Typen von Testaufgaben zusammenzustellen und sie nach didaktischen Kategorien zu ordnen.[1]) Im folgende soll versucht werden, die Grundgedanken dieser Typologie auf den Deutsch-unterricht zu übertragen und einige Vorschläge zur deren Anwendung zu präsentieren.

3.
Prinzip der Kategorisierung von Aufgabentypen

3.1. *Erstes Prinzip: Kategorisierung nach der Funktion*

Welche Gliederungsgesichtspunkte kommen überhaupt für eine Kategorisierung von Testaufgaben in Frage? Für die Beantwortung ist es nützlich, sich an das Prinzip zu erinnern, daß alles, was im Unterricht geschieht, im Dienste der ihm gesetzen Ziele zu stehen hat. Und wenn es nun nach allgemeinem Konsens das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die Schüler zur Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu führen, dann bietet es sich an, auch die Testaufgaben danach zu kategorisieren, welche der aus dem Globalziel abzuleitenden Kompetenzen sie zu überprüfen geeignet sind. Das heißt, das erste Prinzip der Kategorisierung ist zweckmäßigerweise das der Funktion der Aufgaben.
Die Kommunikationsfähigkeit gliedert sich logisch in vier kommunikative Fertigkeiten, je nachdem, welche Rolle der Lernende in der Kommunikation übernimmt. Da zum Kommunizieren in der Fremdsprache die Produktion wie die Rezeption von sprachlichen Zeichen gehört und deren Übermittlung mündlich oder schriftlich geschehen kann, muß der Schüler, um kommunikationsfähig zu werden, auch vier kommunikative Fertigkeiten erwerben:

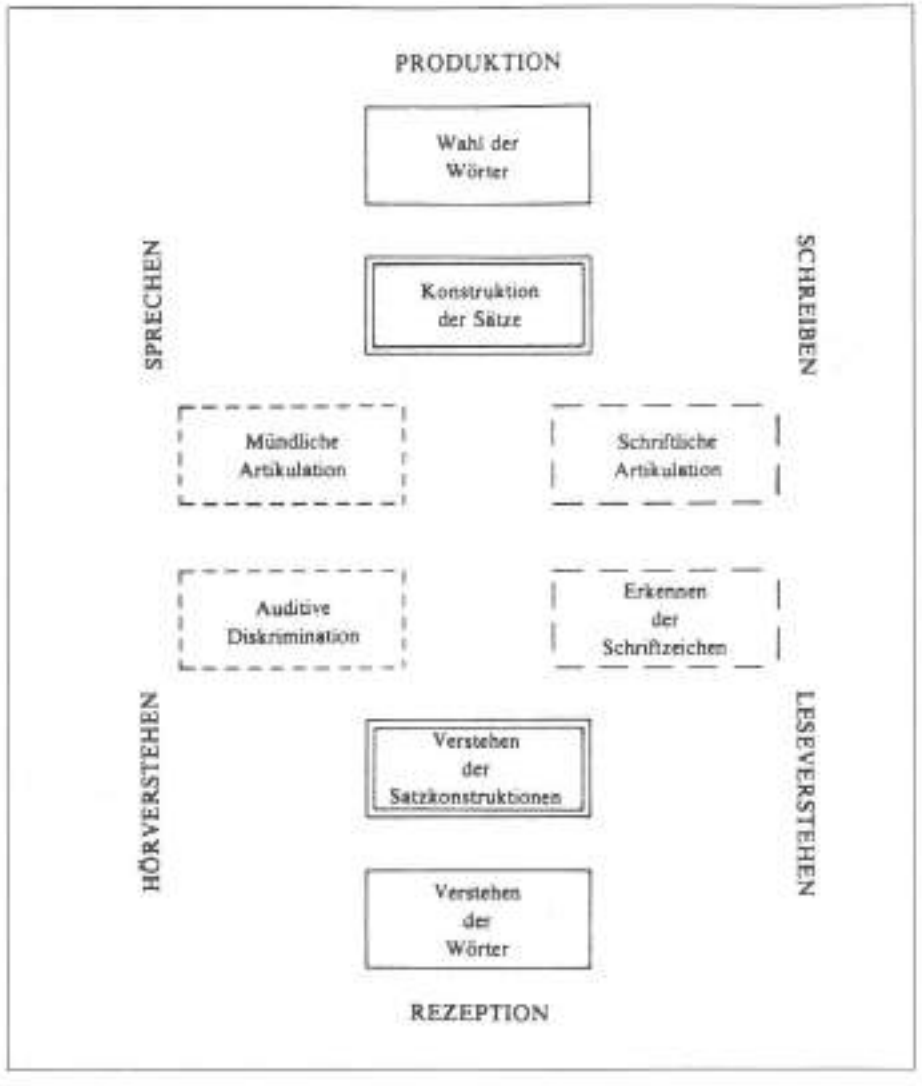
Sprechen,	*Hörverstehen,*
Schreiben,	*Leseverstehen.*

Natürlich kommen diese Fertigkeiten häufig kombiniert vor, meist in der Kombination Hörverstehen und Sprechen (im Gespräch) und Leseverstehen und Schreiben (in der Korrespondenz), manchmal auch in der Kombination Hörverstehen und Schreiben oder Leseverstehen und Sprechen. Das ist wichtig für die Kategorisierung.

Entscheidend für die jetzt nötige Analyse ist die Tatsache, daß es je nach der Rolle, die der Sprachbenutzer einnimmt, vier kommunikative Fertigkeiten gibt, die zu erreichen Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist und die deshalb auch geprüft werden müssen. Jede dieser vier Fertigkeiten läßt sich nun weiter untergliedern, und zwar in jeweils drei Teilfertigkeiten. Die folgende Übersicht soll dies veranschaulichen.

(1) Peter Doyé: Typologie der Testaufgaben. München: Langenscheidt-Longman, 1980.

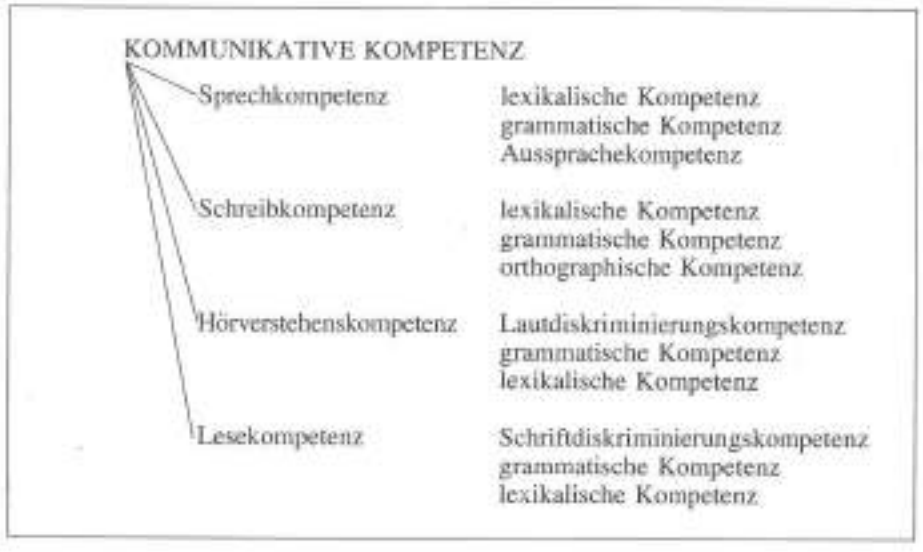
Übersicht über die kommunikativen Fertigkeiten



In dieser Darstellung sind jeweils zwei Angaben in gleicher Weise umrandet. Sie sind spiegelbildlich angeordnet, was zum Ausdruck bringen soll, daß sie die zusammengehörenden Pendants auf der produktiven und der rezeptiven Seite des Kommunikationsvorganges sind. Sie kennzeichnen das Kodieren und Dekodieren auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen,
- der lexikalischen,
- der grammatischen,
- der phonologischen und
- der graphischen.

In jede der vier Fertigkeiten gehen drei Teilakte ein, von denen jeweils zwei in allen *vier Fertigkeiten* auftreten und nur der dritte variiert, was dadurch begründet ist, daß sprachliche Äußerungen eben je nach dem Medium verschieden artikuliert bzw. aufgenommen werden.

Aus der beschriebenen Gliederung ergibt sich nun die folgende Aufschlüsselung der kommunikativen Kompetenz:



Bei der Diskussion um eine solche Gliederung wird häufig die Frage gestellt, ob den genannten drei Teilkompetenzen nicht als vierte die pragmatische oder illokutive Kompetenz angefügt werden müsse; denn zu der Fähigkeit, die Wörter angemessen zu wählen, sie in Strukturen einzubetten und sie dann phonemisch oder graphemisch zu artikulieren[2], müsse ja doch im Vollzug von sprachlichen Akten jeweils die Fähigkeit zum zweckgerechten Einsatz der Redemittel hinzukommen, damit die Intentio-

(2) Entsprechendes in umgekehrter Folge bei den beiden rezeptiven Fertigkeiten.

nen der Sprachbenutzer bei der Kommunikation erreicht werden. Um mit John R. Searle zu sprechen: *Zu jedem sprachlichen Akt gehört neben dem Äußerungsakt* (Äußerung von Morphemen, Wörtern, Sätzen) *und dem propositionalen Akt* (Referenz und Prädikation) *auch der illokutive Akt* (Behaupten, Fragen, Befehlen, Versprechen usw.):

"In the utterance of any sentence ... a speaker is characteristically performing at least three distinct kinds of acts: (a) The uttering of words (morphemes, sentences); (b) referring and predicating; (c) stating, questioning, commanding, promising, etc. Let us assign names to these under the general heading of speech acts: (a) Uttering words (morphemes, sentences) = performing ***utterance acts.***
(b) Referring and predicating = performing ***propositional acts.***
(c) Stating, questioning, commanding, promising, etc. = performing ***illocutionary acts.***"[3]

Diese Festellung ist zu einem Fundamentalsatz der linguistischen Pragmatik geworden. Es erscheint uns jedoch nicht sinnvoll, deswegen die Fähigkeit zum Vollzug des illokutiven Aktes neben die lexikalische, die grammatische, die phonologische und die orthographische Teilkompetenz zu setzen; denn sie ist praktisch nicht isolierbar, loslösbar von den übrigen.
Vielmehr muß die illokutive Kompetenz als eine Fertigkeit angesehen werden, die in jedem Vollzug sprachlicher Akte zu den dann integrierten linguistischen Teilkompetenzen (im engeren Sinne) hinzutritt und ihnen die pragmatische Ausrichtung verleiht. Deshalb braucht sie nicht extra aufgeführt zu werden, sondern stellt eine Qualität dar, die je nachdem, wie gut d.h. realistisch die Testaufgaben für die kommunikativen Fertigkeiten gelingen, jeweils mehr oder minder stark ausgeprägt vorhanden ist.

Kehren wir zu unserem Ausgangspunkt zurück! Eine Typologie, die die Funktion der Testaufgaben als Grundlage der Kategorisierung verwenden und alle Kompetenzen erfassen will, muß also die vier kommunikativen Fertigkeiten - einzeln und in Kombination - sowie die drei Teilkompetenzen aufnehmen.
Wenn diese Typologie aber nicht nur die Prüfung der sprachlichen Kompetenzen, sondern auch die der Fähigkeit, sie sich selbst anzueignen, erfassen soll, muß sie darüber hinaus auch die Beherrschung der wichtigsten Lerntechniken mit erfassen. Dieser Aspekt schulischen Lernens und speziell des Fremdsprachenlernens ist kürzlich wieder stärker in den Mittelpunkt didaktischer Diskussionen gerückt und soll deshalb auch in unserer Typologie Berücksichtigung finden[4].
Es ergibt sich somit die folgende Gliederung: es gibt Testaufgaben für

1. *Kommunikative Fertigkeiten (einzeln)*
   Hörverstehen
   Leseverstehen
   Sprechen
   Schreiben
2. *Kommunikative Fertigkeiten in Kombination*
   Hörverstehen und Sprechen - Sich unterhalten
   Leseverstehen und Schreiben - Korrespondieren
   Hörverstehen und Schreiben
   Leseverstehen und Sprechen
3. *Teilkompetenzen*
   Lexikalische Kompetenz
   Grammatische Kompetenz
   Phonologische Kompetenz
   Orthographische Kompetenz
4. *Beherrschung von Lerntechniken*
   Fertigkeit in der Benutzung des Wörterbuchs
   Fertigkeit in der Benutzung der Grammatik

3.2. Zweites Prinzip: Kategorisierung nach der Form der Aufgaben

Die Kategorisierung von Testaufgaben nach ihrer Funktion, also danach, welche Kompetenz

(3)
Searle, John. R.: Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. London: Cambridge University Press, 1969. S. 23/24

(4)
Vgl. Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber, 1985.

sie prüfen sollen, stellt eine solide Grundlage für die weitere Gliederung dar. Diese kann nun am besten unter dem Aspekt der Form der Aufgaben vorgenommen werden.
Zur Beschreibung der Form von Testaufgaben gibt es eine Reihe von Vorschlägen aus der allgemeinen didaktischen Theorie und aus der Testtheorie. Zwei dieser Vorschläge erweisen sich für unseren speziellen Zweck als besonders geeignet: der des deutschen Pädagogen Karl Josef Klauer[5] und der des amerikanischen Testtheoretikers Edward J. Furst[6].
Klauer versteht unter Aufgabe "eine Stimuluskonfiguration S ..., auf die hin ein bestimmtes Verhalten R erwartet wird". Und er fügt hinzu: "Aufgaben sind somit nach zwei Aspekten zu beschreiben, nach dem Stimulusangebot und dem darauf erwarteten Verhalten[7]".
In seinen weiteren Ausführungen spricht er dann von der *S-Komponente* (Stimulus-Komponente) und der *R-Komponente* (Reaktions-Komponente). Sein Schüler Herbig hat auf der Grundlage dieser Konzeption den Versuch unternommen, ein - gegenstandunabhängiges - Schema zur Klassifizierung von Testaufgaben zu entwickeln. Dabei sind seine Kriterien
a) die Art, in der die Aufgabe gestellt wird und
b) die Art der Reaktion, in der die Antwort verlangt wird[8].

Dieses Schema können wir für unsere Typologie übernehmen, und zwar in der Weise, daß bei jedem Aufgabentyp die S-Komponente und die R-Komponente bestimmt und als klassenstiftende Merkmale festgelegt werden. Das ergäbe z.B. im Bereich des Leseverstehens einen Aufgabentyp, der folgendermaßen beschrieben werden kann:
Als S-Komponente werden dem Schüler schriftliche Äußerungen zu einem Bild präsentiert; die R-Komponente besteht darin, daß er im Alternativverfahren (richtig-falsch) diejenigen unter den Äußerungen ankreuzt, die in bezug auf das Bild richtig sind. In Kurzform ausgedrückt:

S-Komponente:	R-Komponente
Bild und schriftliche Äußerungen dazu	Ankreuzen im Alternativverfahren

Ein Beispiel aus dem Bereich des Sprechens: Als S-Komponente wird dem Schüler eine Tabelle vorgelegt; die R-Komponente besteht darin, daß er sich über die in der Tabelle enthaltenen Daten äußert. In Kurzform:

S-Komponente:	*R-Komponente:*
Tabelle	Äußerung über die dargestellten Daten

An beiden Beispielen zeigt sich aber bei näherer Betrachtung, daß eine Komponente in der Beschreibung fehlt: Es wird nicht angegeben, wie der Schüler die S-Komponente zu verarbeiten hat, - daß er im ersten Beispiel eine Entscheidung über die Richtigkeit der Äußerungen zu fällen und im zweiten Beispiel eine *Interpretation* der dargestellten Daten vorzunehmen hat. Wir müssen der Präzision wegen diese

(5)
Klauer, Karl Josef: Methodik der Lehrzielbestimmung und Lehrzielanalyse. Düsseldorf: Schwann, 1974.

(6)
Furst Edward J.: Constructing Evaluation Instruments New York, David Mckay Company, 1958

(7)
Klauer Karl Josef: a.a. O. S. 41

(8)
Herbig M.: Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung. In: Klauer Karl Josef a.a.: Lernzielorientierte Tests. Düsseldorf: Schwann, 1972 S. 74

Komponente einführen. In Anlehnung an Edward J. Furst wollen wir die bisher fehlende Komponente *"I-Komponente"* nennen und sie in unsere Gliederung einführen. Furst stellt das Konzept so dar:

S→I→R

*A situation (or stimulus pattern) leads to an interpretation which, in turn, leads to a response. **S** refers to that part of the ... environment to which the individual responds. **I** refers to the individual's interpretation of the total situation. **R**, of course, refers to the response the individual makes*[9].

Die I-Komponente bringt also in das Zweier-Schema von Klauer und Herbig ein drittes Element, die kognitive Komponente ein, also das, was im Kopf des Schülers vorgeht, wenn er auf die präsentierte Situation in bestimmter Form reagiert.

Eine Schwierigkeit wird sofort deutlich: Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Komponenten ist die I-Komponente nicht beobachtbar und daher nur schwer beschreibbar. Die wird sich spätestens bei der Übersicht über die Typen von Testaufgaben zeigen. Während sich die S-Komponente und die R-Komponente präzise in Sprache fassen lassen, gelingt dies bei der I-Komponente nicht immer. Wir nehmen diese unvermeidliche Schwäche bewußt in Kauf, weil wir dadurch die Hineinnahme der I-Komponente in unser Beschreibungsschema eine genauere Bestimmung der Kategorien unserer Typologie gewinnen.

Eine solchermaßen präzisierte Bestimmung sähe dann bei unseren beiden Beispielen so aus:

S-Komponente:	**I-Komponente:**	**R-Komponente:**
Bild und schriftliche Äußerungen dazu	Entscheidung über die Richtigkeit der Äußerungen	Ankreuzen im Alternativverfahren
Tabelle	Interpretation der Daten in der Tabelle	Äußerungen über die gegebenen Informationen

4.
Typen von Testaufgaben zur Prüfung des Hörverstehens

Es ist im Rahmen dieses Artikel unmöglich, die gesamte Typologie zu präsentieren. Deshalb sollen an *einer* Gruppe von Aufgabentypen die Prinzipien der Typologie und ihre Anwendung gezeigt werden: der für das Hörverstehen.

Folgende Typen gibt es:

[9] Furst, Edward J.: a.a.O. S.86

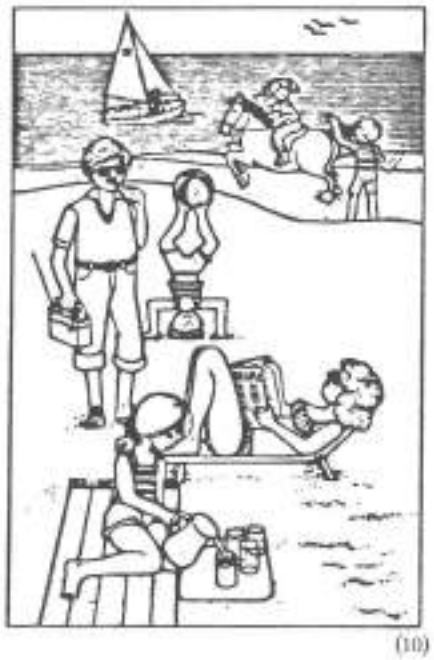
	S-Komponente	**I-Komponente**	**R-Komponente**
1.	Bild und mündliche Äußerungen dazu	Entscheidung über die Richtigkeit der Äußerungen	Ankreuzen im Alternativverfahren
2.	Gesprochener Text und mündliche Äußerungen dazu	Entscheidung über die Richtigkeit der Äußerungen	Ankreuzen im Alternativverfahren
3.	Gesprochener Text und schriftliche italienische Äußerungen dazu	Entscheidung über die Richtigkeit der Äußerungen	Ankreuzen im Alternativverfahren
4.	Mehrere Bilder und eine mündliche Äußerung dazu	Entscheidung für eines der Bilder	Ankreuzen im Antwort- Auswahl-Verfahren
5.	Gesprochener Text und mehrere mündliche Äußerungen dazu	Entscheidung für eine der Äußerungen	Ankreuzen im Antwort-Auswahl-Verfahren
6.	Gesprochener Text und mehrere schriftliche italienische Äußerungen dazu	Entscheidung für eine der Äußerungen	Ankreuzen im Antwort-Auswahl-Verfahren
7.	Gesprochene Fragen und mehrere gesprochene Antworten	Entscheidung für eine der Antworten	Ankreuzen im Antwort-Auswahl-Verfahren
8.	Gesprochener Text und schriftliche Stichwörter dazu	Entscheidung über das Vorkommen der genannten Sachverhalte im Text	Ankreuzen der zutreffenden Stichwörter
9.	Gesprochener Text und italienischer Fragebogen	Übertragung in deutsche Stichwörter	Eintragen italienischer Stichwörter in Fragebogen
10.	Gesprochener oder gesungener Text	Übertragung in italienische Stichwörter	Aufschreiben italienischer Stichwörter
11.	Bilder und mündliche Äußerungen dazu	Entscheidung über die Passung von Bildern und Äußerungen	Zuordnen der Äußerungen zu den Bildern
12.	Gesprochener Text und ungeordnete Bilder dazu	Entscheidung über die Abfolge der Textinhalte	Ordnen der Bilder
13.	Gesprochener Text und Zeichenvorlage	Interpretieren des Textes	Zeichnen eines Objektes
14.	Gesprochener Text und Landkarte mit Legende	Übertragen des Textinhalts in Symbole	Eintragen der Symbole in Landkarte
15.	Gesprochener Text und Stadtplan	Übertragen des Textinhalts in Schriftzeichen	Eintragen der Gebäudenamen in Stadtplan
16.	Gesprochener Text und Zifferblätter von Uhren	Übertragen des Gehörten in Ziffern	Einzeichnen der Uhrzeiger in Zifferblätter
17.	Gesprochene Jahreszahlen	Übertragen des Gehörten in Ziffern	Aufschreiben der Jahreszahlen
18.	Gesprochener Text und schriftliche Äußerungen dazu	Entscheidung über die illokutive Funktion von Äußerungen	Markieren der Äußerungen durch Buchstaben
19.	Deutsche Äußerungen	Übertragen in italienische Äußerungen	Dolmetschen deutsch-italienisch

Für einige der neunzehn genannten Möglichkeiten sollen hier Beispiele gegeben werden:

HÖRVERSTEHEN 1

S: Den Schülern wird ein Bild vorgelegt, und es werden mündliche Äußerungen dazu gemacht.
I: Sie entscheiden über die Richtigkeit der Äußerungen in bezug auf das Bild.
R: Sie kreuzen eine von drei Alternativen (richtig/falsch/das kann man nicht wissen) an.

Beispiel:



(10)

Satz	richtig	falsch	das kann man nicht wissen
1			
2			
3			
4			

Sätze:
1 Der Mann raucht eine Pfeife.
2 Das Wasser ist heute sehr kalt.
3 Der Mann hat ein Radio in der linken Hand.
4 Das Mädchen auf dem Badetuch trägt eine Sonnenbrille.

(10)
Das Bild wurde übernommen aus: Doyé Peter und Lüttge Dieter: Diagnostischer Leistungstest Englisch. Braunschweig: Westermann, 1977.

HÖRVERSTEHEN 2

S: Den Schülern wird ein Text vorgesprochen, und es werden einzelne mündliche Äußerungen dazu gemacht.
I: Sie entscheiden über die Richtigkeit der Äußerungen in bezug auf den Text.
R: Sie kreuzen eine von drei Alternativen an.

Sätze:
1 Herr und Frau Gruber haben drei Kinder.
2 Matthias streicht das Auto neu.
3 Herr Gruber ist wütend auf Matthias.

Beispiel:
Matthias Gruber sagt zu seinem Vater: "Ich finde, unser Auto sieht schon ganz schön alt aus. Soll ich ihm mal etwas Farbe geben?" Herr Gruber ist einverstanden.
Als seine Eltern am nächsten Wochenende unterwegs sind, holt Matthias rote und gelbe Farbe und streicht das Auto. Herr und Frau Gruber sind etwas überrascht, als sie nach Haus kommen und das Auto sehen. Doch dann sagt Herr Gruber: "Es sieht ja ein bißchen komisch aus, aber eigentlich gar nicht schlecht!"

Satz	richtig	falsch	das kann man nicht wissen
1			
2			
3			

• • •

HÖRVERSTEHEN 5

S: Den Schülern wird ein Text vorgesprochen, und es werden mehrere mündliche Äußerungen dazu gemacht.
I: Sie entscheiden sich für eine der Äußerungen als zu dem Text passend.
R: Sie kreuzen die passende Äußerung an.

Beispiel:
Peter: Guten Abend, Ingrid.
Ingrid: Mensch Peter, warum kommst du denn so spät? Ich warte seit 6 Uhr mit dem Essen auf dich! Jetzt ist es 8!
Peter: Tut mir leid, ich habe vergessen, dich anzurufen. Ich mußte noch arbeiten.
*Ingrid: Das ist doch typisch! Du vergißt **immer** anzurufen.*
Peter: Immer? Das ist nicht wahr! Das passiert doch nicht oft.
Ingrid: Doch! Vor zwei Wochen auch schon. Ich habe keine Lust mehr zu kochen, wenn du nie pünktlich bist.
*Peter: Also das ist doch Unsinn. Warum bin ich **nie** pünktlich? Ich komme doch sonst immer um 6.*
Ingrid: Das glaubst du vielleicht, aber ...

Was ist richtig?

1. Ingrid ärgert sich,
   a weil Peter zu spät zum Essen kommt.
   b weil Peter schon gegessen hat.
   c weil Peter nicht mit ihr essen will.

2. Peter kommt zu spät
   a weil er mit einem Kollegen gegessen hat.
   b weil er noch arbeiten mußte.
   c weil er noch telefonieren mußte.

3. a Peter konnte Ingrid nicht anrufen.
   b Peter hat vergessen, Ingrid anzurufen.
   c Peter hat kein Telefon im Büro.

4. Ingrid sagt:
   a "Du telefonierst nie mit mir".
   b "Du vergißt immer, mich anzurufen."
   c "Du rufst immer zu spät an."[11]

	1.	2.	3.	4.
a				
b				
c				

• • •

HÖRVERSTEHEN 15

S: Den Schülern wird ein Text vorgesprochen und ein Stadtplan dazu vorgelegt.

I: Sie übertragen den Textinhalt in Schrift.

R: Sie tragen Gebäudenamen textgemäß in den Stadtplan ein.

Beispiel:
Franco Sorgente, ein italienischer Tourist, ist zum ersten Mal in Deutschland. Er ist gerade am Bahnhof einer deutschen Kleinstadt angekommen.

Franco: *Verzeihung, können Sie mir sagen, wie ich zur Jugendherberge komme?*

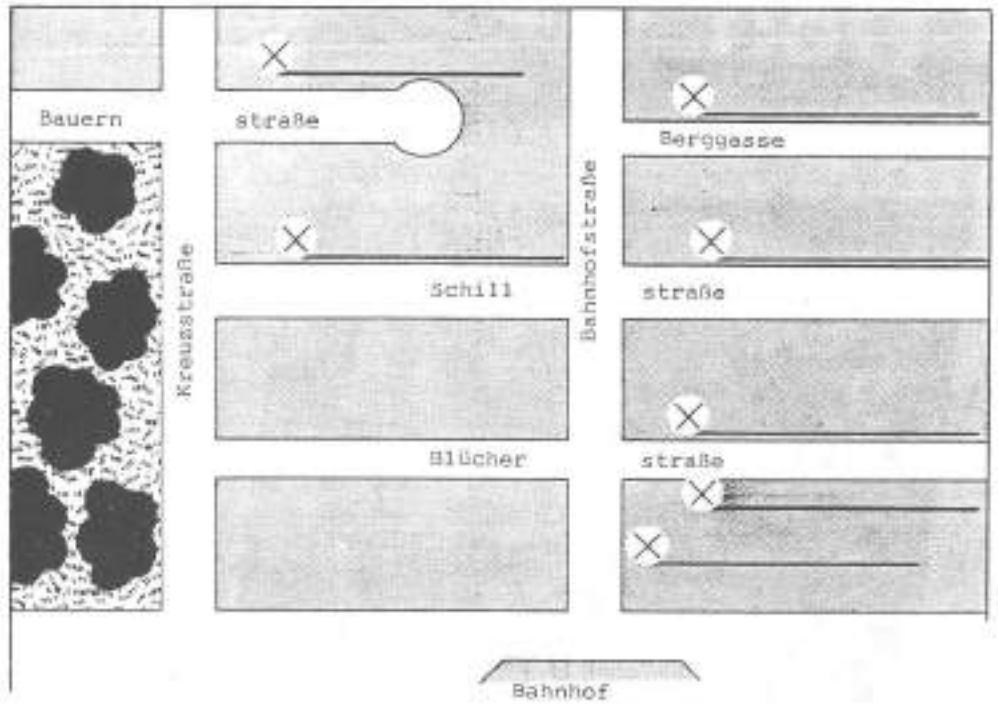
Deutsche: *Warten Sie mal .. Ja ... Gehen Sie die Bahnhofstraße runter bis zur Schillstraße. In die biegen Sie links ein, dann sehen Sie rechts eine Schule. An der gehen Sie vorbei bis zum Ende. Dann gehen Sie nach rechts, die Kreuzstraße entlang bis zur Bauernstraße. Da sehen Sie dann schon rechts die Jugendherberge.*

Franco: *Vielen Dank. Darf ich Sie auch noch fragen, wo das Sportzentrum ist?*

Deutsche: *Ja natürlich. Das ist in der Berggasse. Sie gehen die Bahnhofstraße geradeaus. Die Berggasse ist die dritte rechts.*

Franco: .....
.....
.....

(11)
s. Themen 2, Lektion 5. Hueber: München 1983



Die hier präsentierten vier Aufgabentypen sind zwar typische Beispiele, vermitteln aber noch keinen Eindruck von der Vielfalt der Möglichkeiten des Testens. Wer sich einen Überblick über alle möglichen Formen der Leistungsfeststellung verschaffen möchte, kann dazu die vom Verfasser Anfang dieses Jahres veröffentlichte Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht konsultieren. Die dort vorgestellten rund 200 Möglichkeiten lassen sich ohne Schwierigkeiten auf den Deutschunterricht übertragen[12].

(12)
Peter Doyé: Typologie der Testaufgaben. München: Langenscheidt-Longman, 1986



Dürr-Fibel
Leseteil
Druckschrift

72 Seiten, DIN A4,
vierfarbig,
ausleihfähig gebunden

Best.-Nr. 330

Dürr-Fibel
Arbeitsteil

160 Seiten, DIN A4,
gelocht, Loseblattform
in Plastikhülle

Best.-Nr. 331

Dürr-Fibel
Schreibteil
Lateinische Ausgangsschrift

56 Seiten, DIN A4,
geheftet

Best.-Nr. 332

Lehrerbegleitheft
zu allen drei Teilen

Best.-Nr. 530

Dürr-Fibel

Analytisch-synthetischer Lese- und Schreiblehrgang

von
Wilhelm Strank
Gerlinde Günzler
Marianne Neumann

Die **Dürr-Fibel** hat drei Teile: Leseteil, Arbeitsteil und Schreibteil sowie ein Lehrerbegleitheft. Die drei Teile korrespondieren untereinander in hohem Maße. Wie die jeweils 27 Lerneinheiten der einzelnen Fibelteile einander zugeordnet sind, ersehen Sie aus den Seiten 10 und 11 in diesem Prospekt.

Leseteil

Der Leseteil bringt in jeder Lerneinheit ein anderes Thema aus der Erlebniswelt der Kinder, das zum Sprechen anregt und das Leseinteresse immer wieder weckt. Verbunden werden alle Themen der Lerneinheiten durch Figuren der Fibel, die von der ersten Lerneinheit an dabei sind. Darüber hinaus werden die jeweils neu vermittelten Wörter, Wortteile und Buchstaben in den nachfolgenden Lerneinheiten wieder aufgenommen.

Am Ende des Lernteils befinden sich zusätzlich einige Kindergedichte bekannter Autoren und Lesetexte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden für das weiterführende Lesen.

Die Illustrationen des Leseteils stammen von Renate Vögel-Cossmann, einer erfolgreichen Kinder- und Jugendbuch-Illustratorin.

Arbeitsteil

Der umfangreiche Arbeitsteil ist das Kernstück der **Dürr-Fibel**. Er stellt in jeder Lerneinheit Übungen für alle Sinne zur Verfügung, die beim Schreiben- und Lesenlernen erfolgreich eingesetzt werden können: Übungen zum Einkreisen, Verbinden, Übermalen; Übungen zum genauen Hinhören und deutlichen Sprechen; Übungen zum Nachschreiben und zum freien Schreiben der Druckschrift und auf 27 Bastelseiten Übungen zum Schneiden, Legen, Kleben und Falten.

Die Übungen sind sehr großzügig und übersichtlich angeordnet. Ferner steht vor jeder Übung eine kurze Arbeitsanweisung, die die Eltern der Kinder in die Lage versetzt, die Hausaufgaben zu verstehen und zu überwachen.

Für schnellere Leser werden Zusatzaufgaben angeboten, die durch Sternchen gekennzeichnet sind. Das Grundpensum ist dadurch eingegrenzt und überschaubar. Auch werden die Arbeitsanweisungen an unterschiedliche Leistungsgruppen durch die Kennzeichnung erleichtert. Jedoch ist die Einteilung in Differenzierungsgruppen nicht nur an die Zusatzaufgaben gebunden: Sobald die Schüler die wichtigsten Arbeitstechniken erlernt haben und sogar die Arbeitsanweisungen lesen können, bewältigen bessere Leistungsgruppen auch viele nicht eigens gekennzeichnete Übungsteile.

Nach jeder 5. Lerneinheit befindet sich eine „Probe", die zur Lernkontrolle des Schülers dient.

Alle 27 Bastelseiten zum Falten, Schneiden, Kleben und Legen bereiten den Kindern erfahrungsgemäß viel Spaß. Gleichzeitig enthält aber auch jede Seite Leseübungen, die das vorher Gelernte wiederholen, festigen und vertiefen.

Schreibteil

Die Reihenfolge der neu zu lernenden Buchstaben richtet sich grundsätzlich nach dem Schwierigkeitsgrad der Schreibbewegung. Auf eine bestimmte Schwungübung folgen möglichst viele darauf aufbauende Schreibbuchstaben. Daher ist die Reihenfolge der Druckbuchstaben im Leseteil nicht immer eingehalten. Selbstverständlich wird aber kein Buchstabe geschrieben, dessen gedruckte Form vorher nicht vermittelt wurde.

Lehrerbegleitheft

Das Lehrerbegleitheft gibt Hinweise zum Aufbau der Methode und den Zielen der **Dürr-Fibel**. Auch werden zu allen 27 Lerneinheiten der drei Fibelteile Erläuterungen und Ergänzungen vermittelt.



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

Verlag
Dürrsche Buchhandlung

Postfach 20 06 10
5300 Bonn 2

Telefon-Bestell-Service: 02 28/36 30 05

ZUR KONZEPTION VON "DEUTSCH KONKRET"
Aus der Sicht der Autoren

Gerhard Neuner

VORBEMERKUNG

Wenn man sich entschließt, ein neues Lehrwerk für den Deutschunterricht zu machen, muß man davon überzeugt sein, daß durch das neue Lehrmaterial der Unterricht nicht nur *anders*, sondern auch *besser* wird. Daß durch die Verwendung von *Deutsch Konkret* im Unterricht einiges anders wird, können wir Autoren mit einiger Sicherheit voraussehen. Ob der Unterricht besser wird, ob Lehrer und Schüler bei der Arbeit mit dem neuen Lehrwerk mehr "Sinn" im Deutschunterricht entdecken, wissen wir natürlich nicht. Wir hoffen aber, daß ihnen der Unterricht mehr Spaß macht!

ZIELGRUPPE / UMFANG

Deutsch konkret ist ein Lehrwerk für junge Leute, die im Alter von ca. 11 - 16 Jahren in der Schule Deutsch lernen - zumeist als zweite Fremdsprache (nach Englisch).

Der Gesamtkurs umfaßt ca. 300 Stunden. Es gibt den Lernstoff in einer zweibändigen und in eine dreibändigen Fassung.

DIDAKTISCHE KONZEPTION

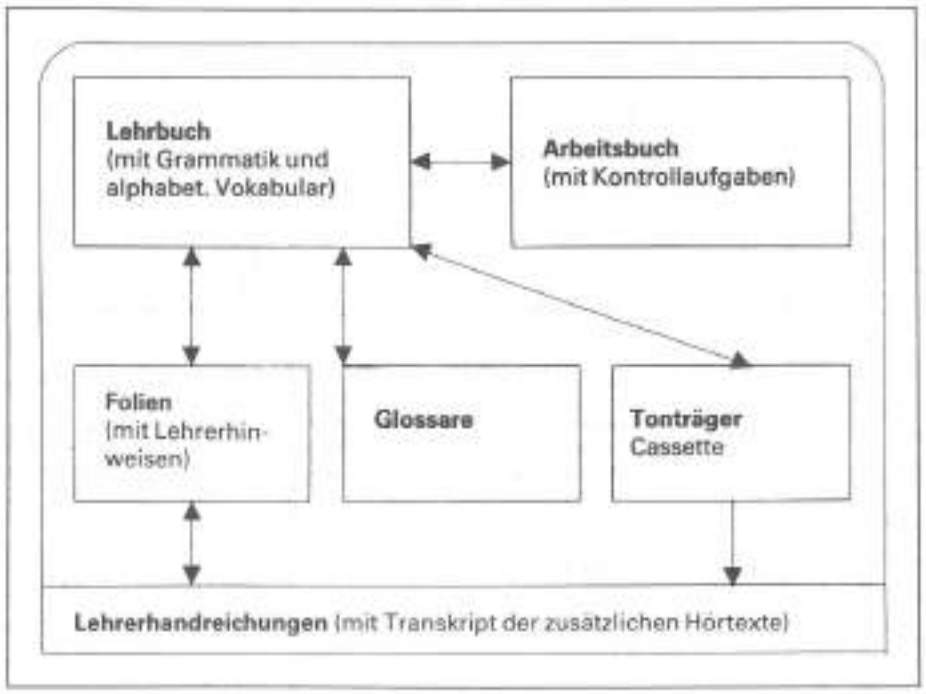
Wir sind bei der Erstellung des Lehrwerks von Anfang an davon ausgegangen, daß die sog. "Internationale Fassung", die wir deutschen Autoren entwickeln, von regionalen Teams gemäß den Bedingungen in dem jeweiligen Land bearbeitet, erweitert, ergänzt werden sollte.

Wir haben deshalb ein Konzept mit den folgenden Orientierungspunkten entworfen:

- offen und variabel, aber nicht unsystematisch;
- pragmatisch, d.h. auf Sprachverwendung (im eigenen Land und in den deutschsprachigen Ländern) ausgerichtet und von realen Texten und Verwendungssituationen ausgehend;
- pädagogisch, d.h. an die Lebens- und Lernerfahrung der Schüler anknüpfend und diese erweiternd;
- systematische Grammatikdarstellung und -übung als Lernhilfe, aber nicht als Selbstzweck;
- spielerischer und kreativer Umgang mit Sprache;
- unterschiedliche Wege bei der Entwicklung der fremdsprachlichen *Mitteilungsfähigkeit* und des *Verstehens* der Fremsprache, d.h.
  - gezielter Aufbau der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (in der Auswahl der Verständigungsabsichten und der Progression von Aussprache und Intonation, Grammatik und Wortschatz);
  - Entwicklung von Verstehensstrategien (selektives und globales Verstehen) an (authentischen) Texten;
- bewußtes Erkennen von Regelhaftigkeit (Sprachsystem und Sprachverwendung) neben nachahmendem Einüben.
- systematische Planung der Übungssequenzen, aber viel Abwechslung beim Üben.

Die Kernteile des Lehrwerks sind das *Lehrbuch* und das *Arbeitsbuch* (mit Kontrollaufgaben). Die *Folien* für den Tageslichtprojektor und die *Cassetten* sind wichtige Stütz- und Erweiterungsmaterialien. Die *Glossare* sollen die Einzelarbeit des Schülers erleichtern. Die *Lehrerhandreichungen* geben dem Lehrer Planungshilfen für seinen Unterricht.

DIE LEHRWERKTEILE



LERNSTOFFVERTEILUNG IN
DEUTSCH KONKRET

Im folgenden wird die Inhaltsübersicht zur *dreibändigen* Ausgabe angegeben. In der zweibändigen Ausgabe umfaßt der erste Band insgesamt 15 Kapitel (Bd. 1, Kap 1 - 10 und Band 2, 1 - 5), Band 2 enthält 13 Kapitel (Band 2, 6 - 10 und Band 3, 1 - 8).

LEKTIONSAUFBAU

A-Teile:
sie dienen dem Aufbau der mündlichen und schriftlichen Mitteilungsfähigkeit (überwiegend dialogische Texte)

B-Teile:
sie dienen dem Aufbau von Verstehensstrategien beim Lesen und Hören (authentische Lese- und Hörtexte)

C-Teile:
sie enthalten eine systematische Grammatikdarstellung (visuelle Grammatik mit vielen Signalelementen) und systematischen Sprachübungen.

DIE PLATEAULEKTIONEN
(KAP. 5 UND 10):
Sie enthalten keine neue Grammatik.
Die Themen/Verständigungsbereiche und -absichten der vorausgegangenen Lektionen werden mit neuen Texten, mit Spielen und Liedern wiederholt.
Dabei wird der Wortschatz etwas erweitert.



Kap.	Verständigungsbereiche/Themen	Verständigungsabsichten	Lese- und Hörtexte	Grammatik
1	A1 Klasse 7A, Goethe-Schule A2 Zählen und Rechnen auf deutsch	● Selbstvorstellung ● Freundschaftliche Begrüßung ● Namen und Herkunft erfragen und nennen	B Welche Wörter kennt ihr?	C1 Konjugation: Präsens/Personalpronomen: ich, du, er, es, sie C2 Der Satz (Fragesatz, Aussagesatz) C3 Possessivpronomen: mein – dein
2	A1 Herzlich willkommen bei Rocky A2 Zahlen über 20 / Deutsches Geld	● Freundschaftliche und höfliche Begrüßung ● Preise erfragen und nennen	B1 Familie Schulz macht Urlaub B2 Rocky kommt B3 Das Caravan-Lied	C1 Personalpronomen (Plural): wir, ihr C2 Possessivpronomen (Plural): unser, euer C3 Höfliche Anrede C4 Der Satz (Wortfrage und Satzfrage)
3	A1 Internationale Jugendgruppe: Woher kommst du? Woher kommt ihr? A2 Jugendherberge A3 In der Klasse: Wie heißt das auf deutsch?	● Herkunft erfragen/nachfragen ● Sich vorstellen/anmelden ● Nichtverstehen ausdrücken ● Buchstabieren ● Deutsche Bezeichnungen erfragen und nennen ● Ortsangaben machen	B Eine Ansichtskarte	C1 Unbestimmter Artikel C2 Bestimmter Artikel C3 Sachen erfragen und benennen C4 Zählen (Pluralformen von Hauptwörtern) C5 Konjugation: "sein" und "haben"
4	A1 Bettinas Stundenplan A2 Lehrer und Klasse: Unterricht	● Schulfächer benennen ● Interessen und Bewertungen ausdrücken ● Nichtverstehen ausdrücken ● Anordnungen verstehen – zustimmen/widersprechen	B1 Zeugnis B2 "Doofe Witze find' ich Spitze!"	C1 Bestimmter und unbestimmter Artikel: Nominativ + Akkusativ C2 "ein" – "kein" C3 Satzrahmen: trennbare Verben C4 Konjugation: trennbare Verben C5 Imperativ
5	**Plateau:** 1 Auf dem Campingplatz · 2 Ein Brief · 3 Ein Würfelspiel: "So ein Mist!" · 4 Was sagen die Leute? · 5 Lied: "Dracula			
6	A1 Junge Leute und ihre Hobbys A2 Farben A3 Sportarten	● Personen beschreiben ● Interessen und Vorlieben ausdrücken ● Sportarten benennen ● Gegenstände nach ihrer Farbe beschreiben	B1 Was ich besonders gern habe B2 Was ich besonders mag: Tischtennis	C1 Adjektive im Satz C2 Steigerung ("gern", "gut") C3 Sich für etwas interessieren
7	A1 Verabredungen A2 Die Uhrzeit A3 Renates Wochenplan	● Terminvorschläge machen – zustimmen/ablehnen ● Körperteile benennen ● Uhrzeiten erfragen und nennen ● Zeitpunkt, Dauer und Häufigkeit erfragen und nennen	B1 Comic: "Supermann im Hallenbad" B2 Was tut weh? B3 Mein Freund und ich	C1 Personalpronomen: Akkusativ C2 Fragen nach der Zeit: wann?, wie lange?, wie oft?
8	A1 Unterwegs A2 Orientierung in der Stadt	● Auskunft über Ausgangspunkt/Ziel/Dauer einer Reise geben ● Nach dem Weg fragen/den Weg beschreiben ● Nichtwissen ausdrücken	B1 Bahnfahren und Trampen B2 Orientierung mit dem Stadtplan	C1 Ortspräpositionen mit Dativ C2 Ordnungszahlen und Datum
9	A1 "Kann ich mal dein Moped haben?" A2 Gebote und Verbote (im Straßenverkehr)	● Um etwas bitten ● Eine Bitte erfüllen/abschlagen ● Gebote/Verbote ausdrücken	B1 Kleinanzeigen B2 Comic: "Was will Rudi?" B3 Mit 13, mit 15, mit 16, mit 18: So ist es in der Bundesrepublik	C1 Modalverben C2 Wortstellung – Satzklammer
10	**Plateau:** 1 "Sprechen Sie Deutsch?" · 2 Ferien · 3 Am Bahnhof Duisburg · 4 Meine Familie · 5 Schulordnung · 6 Anna und Ja 9 Auf der Straße: Verkehrszeichen · 10 Bildlexikon: Fahrrad und Moped · 11 Stefanie und ihre Freundinnen		· erzählen von ihrer Schule · 7 Dracula hat Zahnweh · 8 Am Bahnhof und im Zug: Piktogramme ·	

Band 2 setzt die didaktische und methodische Konzeption von Band 1 fort (Anknüpfung an Lebens- und Erfahrungsbereiche junger Leute (A - Teile); Entwicklung des partnerbezogenen Sprechens (B - Teile); systematische Darstellung und Übung der Grammatik (C - Teile) und erweitert sie in einer "zyklischen Progression".

Darüber hinaus wird im zweiten Band die Arbeit mit authentischen Lesetexten verstärkt: neue Textsorten werden eingeführt (z.B. Geschichten; Gedichte; Chansons; Märchen; Anzeigen; Berichte).
In einer Reihe von Interviews kommen Jugendliche selbst zu Wort.

Eine Reihe von Lektionen sind unter übergreifenden Themen zusammengefaßt (z.B. Kap. 2: Aktion Jugendzentrum; Kap. 3: Heinz und Sabine; Kap. 6: die deutsche Schulklasse (Band 1, Kap. 1) ein Jahr später; Kap. 9: Wie war das damals? - Jugend im Dritten Reich).

Kapitel 5 (Plateaulektion) ist als Jugend-Magazin gestaltet (Taschengeld; Jobs; Wohnen), Kapitel 10 (Plateau) geht auf das Thema "Freizeit/Ferien) ein.
Neue Textsorten: Berichte; Fernsehprogramm; Wetterkarte; Popsong.
Ein ausführliches Planspiel: "Eine Woche am Edersee" rundet das Kapitel ab.

Für Leute, die gerne mehr lesen, gibt es im Anschluß an Kapitel 10 einen separaten Leseteil mit Berichten, Kurzgeschichten und einer "Kriminalgeschichte".



Kap.	Verständigungsbereiche/Themen	Verständigungsabsichten	Lese- und Hörtexte	Grammatik
1	A1 Jeans als Schuluniform? A2 Kochen	● Kleidung kommentieren ● Vorlieben/Abneigungen ausdrücken ● Kochrezepte erklären ● Essen kommentieren	B Junge Leute in der Bundesrepublik: Interviews	C1 Nebensätze mit "daß" C2 Direkte und indirekte Rede
2	A1 Aktion Jugendzentrum A2 Detlevs Kalender	● Zu Handlungen auffordern – zustimmen/ausweichen/ablehnen ● Erlebnisse/Vorgänge in ihrer zeitlichen Abfolge berichten	B1 Das Flugblatt B2 Das Interview B3 Würfelspiel: "Jugendzentrum oder Parkhaus?"	C1 Perfekt: sagen, was man gemacht hat C2 Regelmäßige Verben: Präsens- und Perfektformen C3 Nebensätze mit "daß" im Perfekt
3	A1 Heinz A2 Heinz und Sabine	● Von Erlebnissen berichten ● Nach Vergangenem und Handlungsabläufen fragen	B1 Letztes Jahr B2 Tagebuch	C1 Unregelmäßige Verben: Präsens- und Perfektformen C2 Unregelmäßige Verben: Vokalwechsel im Präsens C3 Präteritum und Perfekt von "sein"
4	A1 Maxi ist weg! A2 Telefonate mit Polizei, Tierheim und Zeitung	● Vermutungen/Hoffnungen äußern ● Ursachen/Zusammenhänge beschreiben ● Bedingungen und Folgerungen ausdrücken ● Tiere/Personen/Gegenstände näher beschreiben	B1 Ein spannendes Buch B2 Tiernamen als Schimpfwörter B3 Lied: "Die Katze Musulunga"	C1 Sätze mit "wenn" (– "dann") C2 Sätze mit "vielleicht" und "hoffentlich" C3 Adjektive mit Akkusativendungen und unbestimmtem Artikel
5	**Plateau:** 1 Taschengeld · 2 Wieviel Taschengeld? · 3 Was machst du, wenn du Geld brauchst? · 4 Was machst du mit deinem Geld? · 5 Ich darf mit meinem Geld nicht machen, was ich will · 6 Stefanies Zimmer · 7 Thomas' Zimmer · 8 So wohnt Bettina 9 So wohnt Familie Westermhagen · 10 Ferien mit den Eltern			
6	● Klasse 8A, Goethe-Schule ● Neu in der Klasse ● In der Boutique	● Situationen und Personen vergleichen ● Aussagen über Interessen und Vorlieben machen ● Besitzverhältnisse/Zuordnungen ausdrücken	● Schülergeschichten	Verben mit Dativ; Personalpronomen: Dativ; Artikel/Possessivpronomen: Dativ; Verben mit Ergänzungen im Dativ und Akkusativ; Präpositionen mit Dativ; Steigerung und Vergleich
7	● Wer bin ich eigentlich? ● "Was soll ich mit dem Geld machen?"	● Über Träume sprechen (hypothetisch sprechen)	● Udo Lindenberg "Cello" (Lied) ● "Es war mal eine Dame" ● Reklame ● Ein Unfall/Jürgens Unfall	Indikativ – Konjunktiv; Konjugation: Konjunktiv Präteritum; Vergleiche mit "wie"
8	● Ärger mit den Eltern ● Uwes Eltern	● Begründung und Konsequenzen nennen und erfragen ● Vorwürfe/Entschuldigungen vorbringen ● Anordnungen/Gegenvorschläge machen	● Die Eltern kommen zu spät nach Hause ● Die Froschprinzessin ● Rotkäppchen und der Wolf	Begründungen und Konsequenzen; Vergangenheit (Präteritum): regelmäßige Verben
9	● Wie war es hier bei uns? ● Das Projekt der Freiburger Schüler ● Geschichte aktiv erforschen ● Deutsche Jugendliche zwischen 1933 und 1945	● Vergangene Ereignisse beschreiben ● Sich über vergangene Ereignisse informieren ● Eigene vergangene Handlungen beschreiben	● Schüler forschten: "Wie war es hier bei uns?" ● "Was war damals in der Schule?" ● "Einer hat sich gewehrt"	Die Vergangenheit: Perfekt/Präteritum; Konjugation: Präteritum; Hauptwörter (Substantive) zusammensetzen
10	**Plateau:** Disco auf dem Land – "Was gibt's denn heut' im Fernsehen?" – Wetter – Ein Woche am Edersee – "Sommer in der Stadt" (Lied)		Schule im NS-Staat – Ursula Fuchs: "Der Biermann" – Ruth Hermann: "Manches können Deutsche schwer verstehen" – Monika Seck-Agthe: "Mein Bruder hat grüne Haare" – Wolfgang Ecke: "Das Ferngespräch"	

Band 3 bildet den Anschluß der Lehrwerkreihe. Dieser Band ist so angelegt, daß er auch unabhängig von den ersten beiden Bänden verwendet werden kann. Wer diesen Band erfolgreich durchgearbeitet hat, müßte eigentlich das "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache" des Goethe-Instituts schaffen.
Jede Lektion in Band 3 bildet eine thematisch abgerundete Einheit, die durch zusätzliche Texte, die der Lehrer in den Unterricht einbringen will, ergänzt werden kann.
Mit diesem Band wird die Elementargrammatik des Deutschen abgeschlossen.

Dieser Band konzentriert sich in seiner Themenauswahl insbesondere auf zwei Schwerpunkte:
- landeslandkundliche Aspekte (Bodensee als Ferienregion und "Dreiländereck"; junge Leute in der DDR und in der Bundesrepublik; deutschsprachige Länder "von außen" gesehen);
- Zukunftsperspektiven junger Leute (Arbeit und Beruf; Lebenserwartungen; Betroffenheit).

Dabei gehen wir kontroversen Themen nicht aus dem Weg (Einsatz für bessere Arbeitsbedingungen; für Frieden; für Umweltschutz; etc.).

Die Plateaulektionen enthalten neben weiteren thematischen Schwerpunkten (Feste und Feiern; Fortfahren etc.) weitere Lieder und Spiele. Längere Zusatzlesetexte runden diesen Band ab. In diesem Band kommen in ganz besonderem Maß die Jugendlichen selbst in Interviews und Berichten zu Wort. Wir haben versucht, dem zuzuhören, was junge Leute bewegt, was sie reden und wie sie reden.



Kap.	Verständigungsbereiche/Themen	Verständigungsabsichten	Lese- und Hörtexte	Grammatik
1	A1 Schüleraustausch A2 Gast in einer fremden Familie	● Sagen, was man erwartet, plant, geplant hat ● Sagen/Schreiben, was man gemacht oder erlebt hat ● Planungen und Projekte vergleichen und bewerten	B1 "Fotografieren in Kaufungen" – ein Prospekt der französischen Klasse B2 Kaufungen und seine Geschichte B3 Preizeit B4 Die Fahrkartengeschichte	C1 Etwas präzisieren: Genitivattribut C2 Zeitverhältnisse darstellen C3 Plusquamperfekt C4 Futur
2	A1 Arbeiten bei VW A2 Die Jugendvertretung A3 35-Stunden-Woche	● Arbeitsabläufe und Arbeitsbedingungen beschreiben ● Interessen formulieren und vertreten ● Forderungen stellen und begründen	B1 Fließbandarbeit B2 "Unternehmer gehen auf die Straße" B3 Sozialer Fortschritt in Deutschland B4 So wird ein Auto gebaut	C1 Verben mit Vorsilben: untrennbare Präfixe C2 Verben mit Vorsilben: trennbare Präfixe C3 Aus Verben Substantive machen C4 Passiv: "man" oder "werden" + Partizip C5 Passiv: "sein" + Partizip
3	A1 "Bodensee – 1 See, 3 Länder, 1000 Möglichkeiten" A2 Urlaub im "Dreiländereck" A3 Touristen-Information	● Touristische Angebote einholen, beschreiben und bewerten ● Geplante Freizeitaktivitäten beschreiben	B1 Rundwandern – Radwandern B2 Brief aus Konstanz B3 Wintersport	C1 Reflexivpronomen: Akkusativ C2 Präpositionen mit Dativ C3 Präpositionen mit Akkusativ C4 Präpositionen mit Akkusativ oder Dativ
4	**Plateau:** 1 "Mit 17 hat man noch Träume" · 2 Feste und Feiern · 3 Geburtstag und Weihnachten · Zusatzlesetexte: Sinasi Dikm: "Kein Geburtstag, keine Integration" · Skifahren			
5	A1 Krieg und Frieden – Fragen und Positionen A2 Friedenstag der Schulen	● Zustimmung ausdrücken und begründen ● Teilweise Zustimmung/Zweifel ausdrücken ● Widerspruch ausdrücken und begründen ● Die Meinung des Partners erfragen und die eigene Meinung äußern ● Angst ausdrücken ● Hoffnungen/Erwartungen/Wünsche ausdrücken ● Berichten, was jemand sagt	B1 "Schweigen für den Frieden" – Fragen und Positionen B2 Angst vor der Zukunft B3 Erwartungen – Hoffnungen – Träume B4 Der Liedermacher Fredrik/Lied: "Der Friedensmaler"	C1 Infinitiv mit "zu" C2 Etwas präzisieren – Attribut mit Präpositionen: Dativ/Akkusativ C3 Etwas präzisieren: Adjektive beim Nomen C4 Etwas präzisieren: Relativsätze C5 Berichten, was jemand sagt
6	A1 Junge Leute aus der Bundesrepublik reisen in die DDR A2 Zweimal "Deutschland"	● Zeitliche Abläufe beschreiben ● Gegensätze ausdrücken, Widersprüche darstellen ● Vorschläge zu einem Projekt machen	B1 Eine Fernsehreportage B2 Nach der Reise B3 Jugend in der DDR B4 Die FDJ: "Freie Deutsche Jugend" B5 Berichte der Jugendlichen aus Kassel nach ihrer DDR-Reise	C1 Verben mit Präpositionen C2 Verben mit Präpositionen: Ergänzungsfrage und Antwort zu Sachen/Personen C3 Konjunktionen
7	A1 Wie junge Leute wohnen A2 Stefi-Jugendstudie A3 Wohnträume A4 Auf Zimmersuche A5 Schulbiografien A6 Jugendarbeitslosigkeit	● Die eigene Situation beschreiben ● Eigene Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken ● Zwänge beschreiben ● Berichten und kommentieren ● Telefonisch Informationen erfragen ● Statistische Aussagen machen und vergleichen	B1 Auf Lehrstellensuche B2 Bewerbung B3 Berufsbilder B4 Chancengleichheit?	C1 Sätze in Teilen verbinden C2 Informationen im Satz betonen C3 Passiv und Täter C4 Passiv: Perfekt
8	**Plateau:** 1 "GREENPEACE ist der Sieger des Jahres 1983" · 2 Die Sportlerin Yvonne · 3 Auto-Stop per Telefon · 4 Drei deutsche Volkslieder · 5 Spiele mit Sprache · Zusatzlesetexte: Touristen zu Besuch · Wolfgang Ecke: "Die Perlengeschichte"			
Comic: Wie ein Deutsch-Lehrwerk entsteht				

ZUR REGIONALEN WEITERENTWICKLUNG DES KONZEPTS VON *DEUTSCH KONKRET*

Lehrwerkentwicklung kostet viel Zeit. An *Deutsch konkret* hatten wir schon drei Jahre gearbeitet, als 1984 der erste Band erschien. Das Manuskript zu den drei Bänden wurde in mehreren Schulklassen in Holland erprobt, abschnittweise wurde es auch im Unterricht in Frankreich und in England, sowie in Dänemark, ausprobiert.
Die Diskussion mit unseren ausländischen Kollegen hat nicht nur dazu beigetragen, daß die gröbsten Fehler, etwa in der Grammatik- und Wortschatzprogression, vermieden wurden. Sie hat uns auch immer wieder deutlich gemacht, daß es sinnvoll war, von Anfang an das Gesamtkonzept des Lehrwerks so anzulegen, daß es regionale bzw. länderspezifische Adaptionen zuließ. Von *Deutsch konkret* liegen inzwischen Bearbeitungen für Holland, Dänemark, Frankreich, England, die USA, Australien und Singapur vor. Die Adaptionen für Italien und Griechenland sind z.Z. in Arbeit, weitere werden folgen.
Aspekte, die die länderspezifischen Bearbeitungen leiten, sind u.a.

- Fragen der Themenauswahl - manches, was wir in unserem Land als "normales" Problem empfinden, wird in anderen Ländern und Kulturen nicht in der Weise öffentlich behandelt, wie wir das tun;

- Fragen der Lernschwierigkeiten, die sich aus der Perspektive unterschiedlicher Ausgangssprachen ergeben: Aussprache/Intonation; Orthografie; Grammatik (einzelne Kapitel und Progression); Wortschatz;

- Fragen der Rahmenbedingungen des Unterrichts : z.B. Verfügbarkeit von Medienträgern (Tageslichtprojektor; Cassettenrecorder etc.); Stellung des Lehrbuchs; Lernmittelfreiheit (in vielen Ländern müssen z.B. die Schüler das Arbeitsbuch selbst kaufen); Kopiermöglichkeiten etc.;

- Fragen der Lehr- und Lerngewohnheiten (das betrifft z.B. die Art, wie man mit authentischem Textmaterial umgeht; wie man übt; wie man lernt etc.);

- Fragen der Verwendung der Muttersprache im Unterricht;

- Fragen der Präsentation des Lernstoffes (Visualisierung; Grammatikdarstellung etc.).

Bei den Bearbeitungen haben sich zwei Verfahren herauskristallisiert:

a) das Schülerbuch bleibt unverändert, neu erstellt wird das Arbeitsbuch. Dort werden all die Aspekte verarbeitet, die das jeweilige Team für wichtig hält (z.B. Ergänzungen zum Textangebot; landeskundliche Aspekte; Grammatikdarstellung; Übungsmaterial etc.) Diese Art der Adaption greift auch nicht in die Begleitmedien (Hörtexte auf Cassette; Folien) ein. Sie ist insgesamt - was den Zeitaufwand und den materiellen Aufwand (Neugestaltung des Schülerbuchs und der Medien) angeht - einfacher durchzuführen.
b) das Schülerbuch selbst sowie alle anderen Teile des Lehrwerks (Medien; Arbeitsbuch; Glossare etc.) werden überarbeitet.

Für die "Ur"-Autoren ist es immer sehr lehrreich zu sehen, wie ihre Vorlage weiterentwickelt wird. Selbstverständlich sind sie an den Diskussionen beteiligt.
Für Italien wurde eine Bearbeitung nach dem Typ a) vorgesehen.
Die Manuskripte zu den Bänden 1 und 2 werden voraussichtlich im Sommer 1986 abgeschlossen sein.

Ausgabe für Italienisch sprechende Lerner:

DEUTSCH KONKRET

Un corso di tedesco per giovani di G. Neuner, P. Desmarets, H. Funk, M. Koenig, M. Krueger, Th. Scherling.

TESTO 1 (Lehrbuch 1), 96 pagine con illustrazioni a colori, 21x28 cm. 49850

***QUADERNO DELL'ALLIEVO 1**, adattato per gli allievi italiani da D. Balduzzi, C. Cantani, G. von Rueden, S. Tarozzi, E. Venturini, ca. 128 pagine con illustrazioni, 21x28 cm. 96771

***LIBRO PER L'INSEGNANTE 1**, ca. 80 pagine con illustrazioni 18x24 cm. 96772

GLOSSARIO TEDESCO-ITALIANO 1, 20 pagine 49855

CASSETTA 1A, dialoghi, testi ed esercizi di pronuncia 84430

***CASSETTA 1B**, esercizi orali (in preparazione) 84431

TRASPARENTI PER LA LAVAGNA LUMINOSA 1, raccoglitore con 30 fogli 84434

TESTO 2 (Lehrbuch 2), 120 pagine con illustrazioni a colori, 21x28 cm. 49860

***QUADERNO DELL'ALLIEVO 2**, adattato per gli allievi italiani da F. Bovo, D. De Meo, A. Faion, G. Jansen, 120 pagine con illustrazioni, 21x28 cm. 96774

LIBRO PER L'INSEGNANTE 2, ca. 80 pagine 96775

GLOSSARIO TEDESCO-ITALIANO 2, 31 pagine 49865

CASSETTA 2A, dialoghi e testi 84530

TRASPARENTI PER LA LAVAGNA LUMINOSA 2, raccoglitore con 28 fogli 84534

TESTO 3 (Lehrbuch 3), 120 pagine con illustrazioni a colori, 21x28 cm. 49870

CASSETTE 3A, dialoghi e testi 84540

Il materiale complementare per il terzo livello è in preparazione.

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

EINGEGANGENE BÜCHER

(Besprechung vorbehalten)

Reihe Studium Deutsch als Fremdsprache-Sprachdidaktik im iudicium verlag. Herausgegeben von Bernd-Dietrich Müller und Gerhard Neuner:

Band 1 Müller Bernd-Dietrich/Neuner Gerhard (Hg.): *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. iudicium verlag. München 1984

Band 2 Müller Bernd-Dietrich/Neuner Gerhard (Hg.): *Textarbeit - Sachtexte*. iudicium verlag. München 1985

Band 3 Krull Wilhelm/Wefelmeyer Fritz: *Textarbeit-Literarische Texte*. iudicium verlag. München 1985

Band 4 Behme Helma: *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht*. iudicium verlag. München 1985

Reihe "Studien Deutsch" im iudicium verlag präsentiert von Harald Weinrich und Dietrich Krusche vom Institut Deutsch als Fremdsprache der Universität München:

Bork Iris: *Deutsche Kurzprosa in China. Eine didaktischanalytische Studie*. iudicium Verlag. München 1985

Fiscal Edith:
Deutsche Lyrik im französichen Deutschbuch zwischen didaktischer und ideologischer Funktionalisierung. Eine Studie zur Rezeptionsforschung. iudicium verlag. München 1986

Csillaghy Andrea
I centri linguistici e la glottodidattica universitaria: funzioni, competenze, limiti. Estratto del Convegno Nazionale di Desenzano su "L'Insegnamento delle lingue moderne nelle scuole superiori" (25-27.3.1973) a cura di Giovanni Freddi.

Dal Fabbro A./Leibold E.: *Deutsch als Fremdsprache für die italienische Mittelschule*. Bulgarini Editore, Firenze, 1986

Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt.
Bericht der Bundesregierung. Reihe: Berichte und Dokumentationen. Herausgeber: Auswärtiges Amt. Referat für Öffentlichkeitsarbeit. 5300 Bonn 1. Stand: Oktober 1985.

Doyé Peter/Lüttge Dieter (unter Mitarbeit von I. Albrecht, G. Henze, B. Lippelt, U. Märtens, C.-D.Paschek und Ch. Schrader): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt "Frühbeginn des Englischunterrichts", FEU*.
Westermann 1977

EINGEGANGENE ZEITSCHRIFTEN

(Die Bezugsadressen werden nur für die in Nr. 5-6/1985 und Nr. 1/1986 noch nicht aufgeführten Zeitschriften angegeben)

CEDEFOP News. Berufsbildung in Europa: Nr. 12, Nr. 13/1985; Nr. 1/1986. Kostenloser Bezug auf Anforderung bei: CEDEFOP Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Bundesallee 22, D - 1000 Berlin 15

Deutsch als Fremdsprache
Mit Beilage "Sprachpraxis". Herder-Institut Leipzig. Nr. 6/1985, Nr. 1/1986, Nr. 2/1986

Deutsch als Fremdsprache
Literarisches Sonderheft 1986. Herder-Institut. Leipzig.

Deutsch lernen
Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Maranthano-Verlag. Ingelheim. Nr. 3/85 und Nr. 4/85.

IDV-Rundbrief
Der Internationale Deutschlehrerverband. März 1986 Nr. 36. Herausgeber: Der internationale Deutschlehererverband. Verantwortliche Schriftleiterin: Marie-Pierre Walliser-Klunge, Gymnase français, Postfach 812, CH-2501 Biel/Schweiz.

Info DaF
Informationen Deutsch als Fremdsprache. iudicium verlag München und Nr. 2/1986

Info DaF
Informationen Deutsch als Fremdsprache. Beilage zu Info DaF 13, Heft 2 (1986): Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Zusammengestellt von Ursula und Dietrich Eggers.

Il commercio Italo-Germanico/Deutsch - italienischer Handel
Monatszeitschrift der Deutsch-italienischen Handelskammer. Nr. 1/1986, Nr. 2/1986, Nr. 3/1986, Nr. 4/1986, Nr. 5/1986 (Hauptgeschäftsstelle: Via Napo Torriani 29, 20124 Milano)

La ricerca
Rassegna quindicinale di cultura e didattica per le scuole secondarie superiori diretta da Maria Corda Costa. Loescher Editore Torino: N. 2, 4/1986.

Lernen in Deutschland
Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen.
Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider (Wilhelmstr. 13, 7066 Baltmannsweiler 2) Nr. 2/1986

Nouvelles de la FIT
Revue trimestrelle publiée par la Federation Internationale des Traducteurs./FIT Newsletter. International Federation of translators. Nr. 4/1985

NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis.
Herausgegeben vom Fachverband Moderne Fremdsprachen. CVK Bielefeld. Nr. 2/1986

Rassegna italiana di linguistica applicata Anno XVIII N. 1/gennaio-aprile 1986

Ricerche interdisciplinari di glottodidattica
Editoriale Programma, Padova. Nr. 9 settembre-dicembre 1985; Nr. 10 gennaio-aprile 1986

SeLM Scuola e Lingue Moderne
Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Modena. N.1, gennaio 1986, N. 2 febbraio 1986

SeLM Scuola e lingue moderne. Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Modena. N. 3/4 - 1986: AA.VV. (a cura di P. Balboni): *Lingue straniere e nuove tecnologie* (Atti del convegno di

Padova 24-26.10.1985)

Sonnenberg. Internationale Briefe/International Journal/Revue internationale.
"Fremdsprachen und internationale Verständigung" Nr. 110 Dezember 1985 (Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 29240, Bankplatz 8, D - 3300 Brauschweig)

Sonnenberg Aktuell/Sonnenberg News/Nouvelles du Sonnenberg
Oktober 1985. (Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, s. oben).

Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht.
Nr. 56. 2. Halbjahr 1985. "Idiomatik".

Wirtschaftsnachrichten aus der Schweiz
Nr. 1 Januar - Februar 1986, Nr. 2 März April 1986 (Schweizerische Zentrale für Handelsförderung, Case postale, CH-1001 Lausanne)

Zeitschrift für Kulturaustausch
35. Jg. 1985/2. Vj. Nr. 2. "Deutsche Sprache und Germanistik in den Vereinigten Staaten von Amerika. (Institut für Auslandsbeziehungen, Charlottenplatz 17, D - 7000 Stuttgart 1)

Zielsprache Deutsch
Hueber Verlag, München. Nr. 1/1986

BEITRÄGE

Für Hinweise von Seiten der Leser zur Ergänzung der folgenden Auflistung sind wir jederzeit dankbar!

Berufsausbildung in Italien. In: CEDEFOP News 12/1985

Amato Simona
Fattori di transizione nella comprensione alla lettura. In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica N. 9 - settembre-dicembre 1985.

Amato Simona
Reperimento di obiettivi nella comprensione alla lettura. In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica N. 9 - settembre - dicembre 1985.

Balboni Paolo: *A proposito di Krashen. Recensione a "The input Hypothesis".* In: RILA Rivista Italiana di linguistica applicata. N. 1/1986

Baldassarre V.
Aspetti psicopedagogici della programmazione. In: SeLM N. 2/1986.

Barbero Teresina
Lettura e scrittura nell'accostamento al testo letterario. In: La ricerca. N. 4 - 15 febbraio 1986

Capriata Rosella
Analisi e valutazione di un libro di testo. In: SeLM N. 1/1986

Christophersen Leif
IDV-Projekt Bestandaufnahme und Badarfsanalyse in bezug auf Deutsch als Fremdsprache (DaF). Zwischenbericht. In: IDV-Rundbrief, März 86, Nr. 36.

Classen-Bauer Ingrid
Fremdsprachenunterricht als ein Mittel der Erziehung zu internationaler Verständigung, Kooperation und Frieden. In: Sonnenberg. Internationale Briefe. Nr. 100. Dez. 1985

Coulmas Florian
Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht Nr. 56. 2. Halbjahr 1985

De Martino Giovanni
La teoria del "monitor" di Stephen Krashen nella prospettiva della didattica delle lingue. In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica. N. 9 - settembre - dicembre 1985

Ehlers Swantje
Lesestrategien: Zum Aufbau von Verstehensmustern im Rahmen der Auslandsgermanistik. In: Info-DaF. 13. Jahrgang Nr. 1 - Februar 1986.

Grimmpreisträger zum Generalthema der VIII. internationalen Deutschlehrertagung 1986 in Bern. In: Deutsch als Fremdsprache Nr. 1/1986

Helbig Gerhard
Kommunikativer Grammatikunterricht - Ziele, Möglichkeiten und Grenzen - In: Deutsch als Fremdsprache Nr. 1/1986

Hexelschneider Erhard
Interkulturelle Verständigung und Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache Nr. 1/1986

Hyldgard-Jensen Karl
IDV-Unesco. Mitteilungen des Vorstandes. In: IDV-Rundbrief, März 86, Nr. 36.

Kaplan Robert B.
Linguistica applicata, a che punto siamo: esiste come disciplina? In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica N. 9 - settembre - dicembre 1985

Kuntz Helmut
Das Hörverständnistraining und seine Progression: Überlegungen zur Konzeption des HV-Unterrichts auf der Mittelstufe I. In: Info DaF. 13. Jahrgang. Nr. 1, Februar 1986.

Löschmann Martin
Und immer wieder die Frage nach der Auswahl. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache Nr. 1/1986.

Lucas Esther
Seminar für Lehrkräfte an europäischen UNESCO-Schulen - ein Tagungsbericht. In: Sonnenberg. Internationale Briefe. Nr. 110. Dez. 1985

Mazzotta G.
Interdisciplinarità e programmazione in lingua straniera. In: SeLM N. 2/1986

Müller Helmut
"Hast du Feinhaut" - Zum Umgang mit literarischen Texten in der Grundstufe. In: Zielsprache Deutsch, Heft 1/1986

Perini Nereo
La formazione degli insegnanti di lingue in Italia. In: SelM N. 1/1986

Pongrácz Judit
Der Kontrastmangel als Problem des fachbezogenen Deutschunterrichts. In: Deutsch als Fremdsprache Nr. 6/85.

Salvatore L.
La programmazione in L2 in classi a tempo prolungato: esperienze di un biennio. In: SeLM N. 2/1986

Steinfeld Thomas und Enns-Connolly Esther
Lesen wissenschaftlicher Texte auf Anfängerniveau: Beschreibung eines Projekts an der Universität Calgary/Kanada. In: Info DaF. 13. Jahrgang. Nr. 1, Februar 1986.

Steinfeld Thomas
Über Spracherwerb, Grammatikerwerb und die "Black box". In: Info DaF. 13. Jahrgang Nr. 2. April 1986

Titone Renzo
Comprendere un'altra cultura: un approccio ed una analisi comparativa in funzione pedagogica In: SelM N. 1/1986

Titone R.: *L'acquisizione di L2: Riflessioni sull'opera di H. Duday, M. Burt, S. Krashen.* In: RILA Rivista italiana di linguistica applicata. N. 1/1986

Titone Renzo
Presupposti psicologici dell'educazione linguistica nella scuola elementare. In: SeLM N. 1/1986

Zapp Franz Josef
Fremdsprachenpolitik und ihre Konsequenzen für den schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Sonnenberg. Internationale Briefe. Nr. 110. Dez. 1985.

• • •

Deutsch als Fremdsprache. Literarisches Sonderheft 1986. Enthält Auszüge aus einzelnen Werken und Beiträge zu: Anna Seghers, Stephan Hermlin, Erwin Strittmatter, Hermann Kant, Christa Wolf, Steffen Mensching, Adel Karasholi; Vorstellung und Auszüge aus "Die Taubenfeder. Schriftsteller der Welt für den Frieden der Welt"; Vorstellung und Auszüge vom 15. Festival des politischen Liedes in Berlin.

Nicht alles für jeden. Aber für jeden etwas!

Täglich

Bild

DIE WELT

BERLINER MORGENPOST

Hamburger Abendblatt

B.Z.

Wöchentlich

Bild der Frau

Bild am Sonntag

Hörzu

WELT am SONNTAG

FUNK UHR

Bild woche

Auto Bild

Alle 14 Tage

JOURNAL für die Frau

Lesen Sie mit!
Die Zeitungen und Zeitschriften aus dem
Axel Springer Verlag

KONGRESSE UND TAGUNGEN

4. - 8.8.1986 Bern
8. Internationale Deutschlehrertagung *"Ziele und Wege des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache"*. s. FRAGEZEICHEN Nr. 5-6/1985

14.-20.9.1986 Sonnenberg
Tagung *"Sprache und Wirklichkeit - Aktualität und Authentizität in Lehrbuch und Unterricht Deutsch als Fremdsprache"*.
Vorläufiger Arbeitsplan:

Sonntag, 14.9.86	ab 16.00 Uhr	Anreise der Teilnehmer
	17.00 Uhr	Abfahrt des Sonderbusses ab Bahnhof Bad Harzburg
	18.00 Uhr	Abendessen
	19.30 Uhr	Begrüßung und Eröffnung
Montag, 15.9.86	9.00 Uhr	Literatur als authentische Begegnung mit Fremdwirklichkeiten Hans Hunfeld, Eichstätt
	16.00 Uhr	Fiktionale Lehrbuchtexte im Anfangsunterricht Leon Leszeck Szkutnik, Warschau/PL
	19.30 Uhr	Schreiben über eigene und erfundene Wirklichkeit im Deutschunterricht Hans-Eberhard Piepho, Gießen
Dienstag, 16.9.86	9.00 Uhr	Erziehung zu differenzierter Wahrnehmung fremdkultureller Sachverhalte und Lebenswirklichkeit im Fremdspracheunterricht Aleksander Szulc, Krakau/PL
	16.00 Uhr	Gruppenarbeit A: Deutsch als Zweitsprache Dagmar Paleit, Mainz B: Deutsch in Deutschland Jürgen Schneider, Köln C: Realität und Fiktionalität in Lehrmaterialien L. L. Szkutnik D: Hören und Verstehen Hans-Eberhard Piepho, Gießen E: Verstehen von Lehrbüchern Bernd Kast, Nieuwegein/NL (angefragt)
	19.30 Uhr	Eigene Realität als im "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht besprochene Welt interkulturelles Lernen aus der Lernerperspektive Heinke Behal-Thomsen, Stuttgart
Mittwoch, 17.9.86	9.00 Uhr	Landeskundliche Wirklichkeit im computergesteuerten Video-Programm mit Demonstration David Little, Dublin/GB
	16.00 Uhr	Gruppenarbeit (Fortsetzung)
	19.30 Uhr	Internationaler Abend

Donnerstag, 18.9.86	9.00 Uhr	Authentische Sachtexte im Deutschunterricht. Einpassung, Didaktisierung, Auswertung Bernd Kast, Nieuwegein/NL (angefragt)
	16.00 Uhr	Gruppenarbeit (Fortsetzung)
	19.30 Uhr	Deutschland und Deutsch in Medien. Aus der Videothek des Goethe-Instituts Helmut Müller, München
Freitag, 19.9.86	9.00 Uhr	Das Entdecken sprachlicher Realität in authentischen Texten - Grammatik und Lexis Irene Moszczenska, Warschau/PL
	16.00 Uhr	Berichte und Demonstration der Gruppen
	19.30 Uhr	Zusammenfassung
Sonnabend, 20.9.86		Abreise nach dem Frühstück

Tagungsleitung:	Joachim Raffert, Hildesheim Hans-Eberhard Piepho, Gießen Jürgen Schneider, Köln
Tagungssprache:	Deutsch
Tagungsbeitrag	DM 240,– einschließlich Unterkunft und Verpflegung sowie Sonderbus Bad Harzburg - Tagungsstätte und zurück DM 165,– für Studenten (Schule und Universität) sowie junge Berufstätige in der Ausbildung
Tagungsstätte	INTERNATIONALES HAUS SONNENBERG Clausthaler Str. 11 D - 3424 St. Andreasberg/Oberharz Tel.: 0049/5582/1091
Weitere Informationen und Anmeldung:	INTERNATIONALER ARBEITSKREIS SONNENBERG Bankplatz 8 Postfach 2940 D - 3300 Braunschweig 0049/531/ 4 92 42
Tagungsnummer:	2 6 1 9

15.-18.9.1986 Wien
4. Italienisch-Österreichisches Linguistentreffen. Informationen im "Bollettino della società di linguistica italiana" oder am Institut für romanische Sprachen, Wirtschaftsuniversität, A-1090 Wien, Augasse 2-6, Tel. 347541/728 u. 729

15.-20.9.1986 Saarbrücken
Internationales Mediensymposium *"Medien und interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenerwerb: man and the Media II"*
Folgende Bereiche sollen vorrangig behandelt werden:
- Medienanalyse, besonders in den Bereichen kultureller Interferenz
- Medienproduktion und der Grad ihrer Professionalisierung
- Verhältnis institutioneller zur autonomen Medienpädagogik
- Intensivierung grenzüberschreitender Kommunikation über Medien
- Mediengestützte neue Methoden in Sprachvermittlung und Spracherwerb
- Möglichkeiten und Grenzen neuer Technologien (Satellit, Kabel, Bildplatte, Video, Computer, BTX, VT u.a.).

Arbeitssprachen
Deutsch, Englisch und Französisch.

Weitere Auskunft
Prof. Dr. Wolfgang Bufe, Tannenweg 7, 6670 St. Ingebert-Rohrbach Tel. 0049-6894-53331
Prof. Dr. Viktor A. Borowsky, Bendorfer Weg 16 - 5000 Köln 91 Tel. 0049-221-834067

9.-10.10.1986 Berlin
1. Europäischer Weiterbildungskongress:

Weiterbildung in Europa - Chancen für Innovation und Beschäftigung

Der weltweite technologische und ökonomische Strukturwandel macht in Europa mehr Initiativen für die berufliche Weiterbildung notwendig. Die rasche Fortentwicklung von Berufsinhalten und Qualifizierungsaufgaben erfordert einen ständigen und intensiven Informations- und Erfahrungsaustausch. Mit dem Kongreß wird dieser Ideentransfer auf europäischer Ebene verstärkt, um Innovation und Beschäftigung zu fördern und auch damit die Spitzenposition der europäischen Wirtschaft zu sichern.

Der 1. Europäische Weiterbildungskongress in Berlin
bietet einen Überblick
über die neuesten Weiterbildungsmaßnahmen und -projekte innerhalb der Europäischen Gemeinschaft
erarbeitet mögliche Perspektiven
der Weiterbildung für künftige regionale und überregionale Qualifizierungsprogramme
setzt Ziele
für praxisnahe Weiterbildungskonzepte und -angebote in der Europäischen Gemeinschaft, für Länderregierungen, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, für Experten der Unternehmen sowie aus staatlichen und privaten Institutionen der Weiterbildung.

VORLÄUFIGES PROGRAMM

Donnerstag, 9. Oktober
Regierender Bürgermeister von Berlin:
"Berlin als Partner der Europäischen Weiterbildung"
Grundsatzreferat: "Weiterbildung in Europa - Chancen für Innovation und Beschäftigung"
Podiumsdiskussion: "Weiterbildung in Europa - Mehr Chancen auf den Weltmärkten?"

Infomarkt

Workshop I: Weiterbildung als europäische Wachstumsbranche
Workshop II: Weiterbildung und Beschäftigungspolitik
Workshop III: Weiterbildung als Mittel der Organisations- und Personalentwicklung
Workshop IV: EG-Programme und Perspektiven
Workshop V: Mobilität in Europa durch Änderung oder Annäherung der Bildungssysteme?
Senatsempfang

Freitag, 10. Oktober
Präsentation von Modellprojekten aus der EG
Berichte aus den Workshops

Infomarkt

Podiumsdiskussion: "Weniger Arbeitslosigkeit durch mehr Weiterbildung - eine Aufgabe für die Europäische Gemeinschaft?"

Resumées

EG-Kommissar: "Bilanz aus der Sicht der EG-Kommission"
Senator für Wirtschaft und Arbeit: "Schlußfolgerung für eine europäische Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik"

Teilnahmegebühr
DM 420.-

Auskunft bei
Spectrum Communications GmbH
Xantener Straße 22
D-1000 Berlin 15
Tel.: (0049-30) 8826655

9.-13.10.1986 Sonnenberg
Tagung zum Thema *''Klassenkorrespondenz''* organisiert von Mathias Mitschke (Groningen) und Bernd Kast (Utrecht).
Weitere Auskunft: Dr. Bernd Kast, Bremmerlaan 1, NL-3431 GV NIEUVEGEIN.

16.-19.10.1986 Mantova
Teatro Accademico del Bibiena: Convegno internazionale patrocinato dal Ministero della Pubblica Istruzione, (che ha concesso *l'esonero* dagli obblighi di servizio per i partecipanti con C.M. 53576/1494/PL del 14.2.1986), IRRSAE-Lombardia e Regione Lombardia: *''Lingue, tecnologia e unione europea: proiezioni e prospettive per la scuola del Duemila''* organizzato dal Centro mondiale di informazione sull'educazione bilingue, dal CMIEB-centro associato lombardo, dalla Commissione Comunità Europea, dal Comune di Mantova, dall'Istituto Universitario Lingue Moderne di Milano:

Temi:
- contributo delle innovazioni tecnologiche all'insegnamento-apprendimento delle lingue moderne: ''hardware'' e ''software'': approcci, strategie e tecniche
- cooperazione europea e ''media''
- politica internazionale: comunicazione, informazione e formazione
- lingue, tecnologia e sistemi scolastici in prospettiva europea: i protagonisti della sfida del duemila
- plurilinguismo-pluriculturalismo ed educazione globale per l'Europa nel mondo

Finalità:
Verificare, dal versante glottodidattico, linguistico e pedagogico, i rapporti lingua-linguaggi-microlingue settoriali e comunicazione-informazione-formazione per una cultura globale umanistico-scientifica-tecnologica.

Contributi già confermati:
Maria Luisa Cassamagnago Cerretti - ''L'europa delle lingue e delle tecnologie: problemi e prospettive''
Silvio Ceccato - ''Interazione e linguaggio uomo-macchina''
Gianni degli Antoni - ''La intelligenza artificiale nella didattica delle lingue''
Giovanni Freddi - ''Nuove frontiere della tecnologia glottodidattica''
Roberto Guiducci - ''Giovani, terziario avanzato e lingue''
Giuliana Mazzotti - ''Lingue, nuove tecnologie e sistemi scolastici in prospettiva europea''
Jos Nivette - ''TV language programs in a European perspective''
Paolo Pellitteri - ''Linguaggio cinematografico e dimensione Europa''
Miquel Siguan - ''The role of minority languages in the area of technology''
Tatiana Slama-Cazacu - ''Il moderno e il tradizionale nella metodologia dell'insegnamento delle lingue''
Andree Tabouret-Keller - ''Multilingualism-multiculturalism in and for Europe and the world''
Renzo Titone - ''Per una tradizione psicopedagogica integrata delle nuove glottotecnologie''
Arrigo Vallata - ''Lingue e ingegneria nell'Europa del Duemila''
Antonio Zampolli - ''Linguistica computazionale e didattica delle lingue''

Iscrizioni:
Aderenti al CMIEB: Lit. 30.000. Non aderenti: L. 60.000 da versare sul C/C 11794/1 intestato a CMIEB-Centro associato Lombardo - CARIPLO Agenzia 27 Piazza De Angeli 2, 20146 Milano

Informazioni:
presso: Prof. Giuliana Mazzotti c/o
CMIEB-centro associato lombardo. Istituto Universitario Lingue Moderne, Piazza Volontari 3, 20145 Milano, Tel. 02-3182704.

23.-25.10.-1986 Albany New York:
International symposium on Goethe: *Goethezeit: History and Commitment''. Auskunft: W. Wittkowski, German Department, State University of New York, 1400 Washington Avenue, Albany, New York, 12222. USA*

30.10-3.11.1986 Sonnenberg
Tagung zum Thema ''Klassenkorrespondenz'' wie 9.-13.10.1986 (s. oben)

5.-6.12.1986 München oder Hamburg
Kolloquium ''Lehrerausbildung Deutsch als Zweitsprache/Ausländerpädagogik''.
Auskunft und Vorschläge von Problembereichen, Fragestellungen oder Beiträgen bei Prof. Dr. Hans.-Jürgen Krumm, Zentrales Fremdspracheninstitut, Universität, Von-Melle-Park 5, 2000 Hamburg 13

11.-14.6.1987 Köln
Internationale Computerausstellung.
Auskunft: Verkehrsamt, Unter den Fettenhennen 19, D-5000 Köln 1.

16.-21.8.1987 Sydney Australien
8. Weltkongreß von AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée). Thema: ''New Approaches to Applied Linguistics''.
Auskunft: J. Nivette, Vrije Universiteit, Pleinlaan 2, B-1050 Brussels, Belgium.

3.-8.1.1988 Canberra (Australien)
Weltkongreß der FIPLV (Féderation internationale professeurs de langues vivantes): *''Learning languages is learning to live together''*.
Auskunft: FIPLV Head Office, Seestrasse 247, CH-8038 Zürich.

Deutsche Literatur in Epochen



Barbara Baumann
Birgitta Oberle

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

Max Hueber Verlag

PRENOTABILE IN LIBRERIA

FORTBILDUNGSKURS FÜR DaF-LEHRER

Adressaten	Kursorganisation	Kursarten und -zeiten	Preise
Alle, die ihre Deutschkenntnisse auffrischen oder erweitern wollen und die Bundesrepublik einmal etwas anders kennenlernen möchten; Deutschlehrer, Studenten	8 bis 12 Teilnehmer in einer Gruppe, so daß intensives Lernen in einer persönlichen Atmosphäre möglich ist. Der Kurs findet morgens statt; zusätzliche Angebote für den Nachmittag oder Abend.	*2-wöchige Intensivkurse* (6 Stunden Unterricht am Tag - Montag bis Freitag) 16.6. - 27.6. Mittelstufe und Oberstufe 7.7 - 18.7. Oberstufe 25.8. - 5.9. Oberstufe *3-wöchige Kurse* (4 Stunden Unterricht pro Tag - Montag bis Freitag) 30.6. - 18.7. Grundstufe und Mittelstufe 25.8. - 15.9. Grundstufe und Mittelstufe *Spezialkurs:* (2 Wochen in Frankfurt & 1 Woche in Berlin) 21.7. - 18.8. Mittelstufe und Oberstufe	Für alle Kurse (außer Spezialkurs) 500.- DM. Darin enthalten sind alle Lehrmaterialien und Kursunterlagen. Die Unterkunft kostet je nach Absprache und Außenhaltsdauer 120 bis 200 DM.
Unterricht	**Unterkunft**	**Anmeldung**	**Weitere Auskunft bei**
Nicht nur Grammatik und Texte, sondern auch Alternativprojekte und kulturelle Veranstaltungen sowie Arbeit mit Rollenspiel, Video und Film. Themen sind u.a.: - Frankfurt als Stadt zum Leben und Arbeiten; - DIE GRÜNEN in der deutschen Parteienlandschaft; - das Verhältnis zum Nationalsozialismus. Das genaue Programm wird gemeinsam mit den Teilnehmern festgelegt.	Die Teilnehmer sollen den deutschen Alltag nicht aus der Hotelperspektive kennenlernen, sondern in engem Kontakt mit jungen Deutschen leben, d.h. sie werden privat in einer Wohngemeinschaft oder Familie untergebracht.	Bis spätestens vier Wochen vor Beginn eines Kurses durch Überweisung von 100.- DM auf das Konto *Postgiroamt Frankfurt/Main* *BLZ 500 100 60* *Konto Nr. 1550 44 - 604*	**LEHRERKOOPERATIVE** Bildung und Kommunikation Lehrerkooperative Ffm e.V. *Mainzer Landstraße 147* *D-6000 Frankfurt am Main* *Telefon (069) 73 40 47*

VERLAG FÜR DEUTSCH



Neu!

Gabi und Frank

Der erste Videokurs für Deutsch als Fremdsprache

12 Lektionen Deutsch
von Roland Schäpers

Zielgruppe: Jugendliche und erwachsene Anfänger.
Lernziel: Intensive, sehr stark mediengestützte Einführung in die Grundstrukturen des gesprochenen Deutsch. Aktivierung von ca. 500 lexikalischen Einheiten im ersten Durchgang und weiteren 400 in der Nachbearbeitung.
Unterrichtsform: Für alle Kombinationen alternativer Unterrichtsformen – Selbst- und Kontaktunterricht, Lerner- und Tutorengruppen, Bibliothekssystem.

Lehrbuch
80 Seiten, 150 farbige Illustrationen (zum großen Teil Standfotos aus dem Video), Grammatiktafeln, Übungen, Wörterverzeichnis – Best.-Nr. 280

Arbeitsbuch – einsprachig, zum Hineinschreiben – Best.-Nr. 292

Zweisprachige Beihefte mit Arbeitsanleitung, vollständiger stilistischer Übersetzung der Dialoge und Texte, chronologischer Vokabelerklärung und Erläuterungen zur Grammatik:
Englisch Best.-Nr. 281; Französisch Best.-Nr. 282; Italienisch Best.-Nr. 283; Spanisch Best.-Nr. 284; Türkisch Best.-Nr. 285; weitere Fassungen in Vorbereitung.

Videocassette, Laufzeit 60 Minuten, mit Präsentations- und Spielszenen – Best.-Nr. 294 (VHS PAL); andere Normen und Systeme sind lieferbar.

2 Audiocassetten, Laufzeit 120 Minuten, mit allen Dialogen und Texten und der vollständigen Grammatik des Lehrbuchs – Best.-Nr. 293.

Lehrerhandbuch mit Vorschlägen zur Organisation alternativer Unterrichtsformen, Hinweisen zur Auswertung des Videos und einem nach verschiedenen Kriterien sortierten Computerausdruck aller implizit und explizit im Video enthaltenen Vokabeln und Strukturen, mit zusätzlichen Texts und Übungen als Kopiervorlage – Best.-Nr. 295 (nur direkt ab Verlag).

Vollständige Selbstunterrichtsfassungen mit Lehrbuch, Beiheft, Video und zwei Audiocassetten):

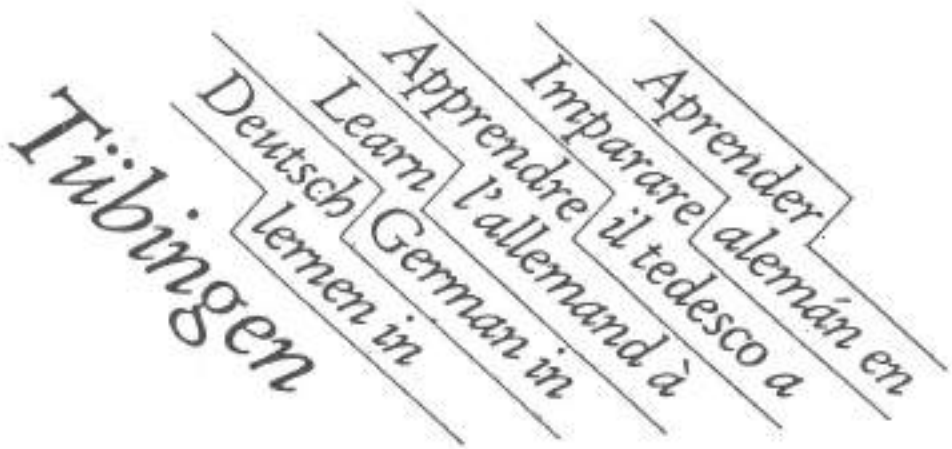
Best.-Nr. 842: mit italienischem Beiheft

* Sonderprospekt verfügbar!

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

– INTENSIVECOURSES
– SPECIAL COURSES
– TEACHER TRAINING

for information, contact:
SPRACHINSTITUT TÜBINGEN
Eugenstr. 71
D-7400 Tübingen 1
Tel.: 07071/34018



INSTITUTIONEN STELLEN SICH VOR

IL COMITATO PER LA DIFFUSIONE DEL TEDESCO (C.D.T.)

Ida Barbieri

Nel 1968, a tredici anni dalla fine della seconda guerra mondiale, che tanto negativamente aveva influito in Italia sullo studio del tedesco, bandito anche illegalmente da molti capi-istituto, soppresso e sostituito dall'insegnamento dell'inglese, sorgono a Milano e, nel 1969, a Torino, Novara, Catania e Genova le sezioni del "Comitato per la diffusione del tedesco" (C.D.T.), per iniziativa di insegnanti italiani e di genitori, appoggiati dalle organizzazioni industriali e commerciali, preoccupate dalla mancanza di esperti nel campo linguistico tedesco, di cui, risorgendo la Germania dalle ceneri del conflitto, si sente nel tessuto sociale la necessità pratica e inderogabile.

Lo scopo fondamentale del CDT è quello di incoraggiare e incrementare lo studio della lingua tedesca nelle scuole statali italiane: scuola primaria e scuole medie di 1° e 2° grado. Infatti, mentre si nota una graduale, ma continua diminuzione dell'insegnamento del tedesco nelle scuole statali italiane, dovuta spesso alla miope direzione degli istituti scolastici di ogni ordine e grado, si constata invece (cifre alla mano) che le scuole private, e in particolare il Goethe-Institut, registrano un enorme aumento degli iscritti negli ultimi anni precedenti il '68.
In considerazione di tale situazione di fatto, i CDT chiedono al Ministero della P.I., come esigenza prioritaria, il rispetto delle norme contenute nelle circolari ministeriali N. 262 del 7/6/58 e N. 8 del 12/1/63, riguardanti la proporzione delle cattedre di lingua straniera nella Scuola Media. Poichè le autorità scolastiche hanno trascurato tali norme, nella Scuola Media alla fine degli anni '60, di fronte a 6707 cattedre di francese esistono appena 351 cattedre di tedesco. Inoltre lo stesso Ministero non provvede a potenziare l'insegnamento del tedesco negli istituti di 2° grado, dove tale lingua potrebbe essere insegnata in modo più profondo e più completo e porsi così al servizio dell'economia nazionale nell'ormai vivace interscambio commerciale (riferito con precisione di cifre) con i paesi di lingua tedesca e destinato ad incrementarsi nel futuro, come infatti avviene puntualmente.
I CDT si moltiplicano in Italia negli anni '70 e vengono costituiti in quasi tutte le città di provincia e in molti altri centri: dichiarano esplicitamente di non avere fini di lucro e di essere assolutamente indipendenti da partiti politici, da sindacati e da qualsiasi Ente italiano o straniero, di essere, però, aperti alla collaborazione di quanti condividano le loro finalità e siano disposti ad appoggiarli nel loro compito. Tali principi fondamentali, integrati da norme statutarie, vengono legalizzati da un atto costitutivo d'associazione dal notaio Agostino Avanzini di Milano il 12.10.1971 a Milano, sede centrale designata del "Comitato per la diffusione del tedesco", ormai posto su base nazionale. I soci fondatori con a capo il Prof. Franco Borsani (attualmente direttore dell'Istituto Italiano di Cultura di Innsbruck) nel documento notarile suddetto fissano i mezzi per il conseguimento degli scopi dell'associazione:

A) sensibilizzazione dell'opinione pubblica, organizzazione di liberi corsi di lingua tedesca nelle scuole elementari e medie, conferimento di premi a studenti meritevoli, promozione di manifestazioni culturali, quali convegni, conferenze, tavole rotonde ecc., interventi presso autorità scolastiche per ottenere l'aumento o la conservazione di cattedre e di corsi di tedesco.
B) requisiti per diventare soci: gli aspiranti a tale qualifica devono semplicemente condividere gli scopi sociali (A) e versare una quota annuale, fonte di finanziamento dell'associazione stessa (oltre a oblazioni volontarie e lasciti o donazioni).
C) organi dell'associazione sono: un'assemblea generale una volta all'anno, autorizzata ad eleggere il consiglio direttivo nazionale, composto di 11 membri e in carica per un anno, ad approvare il conto consuntivo e preventivo e a deliberare sull'operato del direttivo e delle sezioni periferiche. La composizine degli organi periferici di ogni sezione deve essere strutturata in modo analogo a quella nazionale.
La vita del CDT - sia in campo nazionale sia locale, è fervida di attività e di inventiva e a Milano viene regolarmente indetta l'assemblea generale nell'autunno di ogni anno: vi si incontrano i presidenti di molte sezioni e danno all'assemblea relazione scritta delle loro esperienze e iniziative, animati da uno straordinario spirito di entusiasmo e di non comune dinamismo ed anche di sacrificio, richiesto dall'attività incessante del CDT, che spesso deve operare in condizioni ambientali negative. A Cremona in questi anni '70, stimolati dalla scrivente, insegnante di lingua e letteratura tedesca al Liceo Scientifico Statale, nasce un ''Comitato Giovanile per la diffusione della cultura tedesca'', gemellato con il CDT nazionale e tuttora operante sulla base di un ampio consenso di studenti cremonesi, regolarmente iscritti e autonomi nella gestione.
A questo punto, per dovere di cronaca seria e sincera, di deve registrare un fatto, che incrina parzialmente l'unità di intenti del CDT nazionale: nel 1973, preceduta da una mozione nazionale (nel 1970), indirizzata al Ministero della P.I. da insegnanti medi e docenti universitari di tedesco, nasce l'A.D.I.L.T. (Associazione Docenti Italiani Lingua Tedesca), riservata, però, solo agli ''addetti ai lavori'' e presieduta dal Prof. Marianello Marianelli dell'Università di Pisa, divenuta sede dell'Associazione stessa. Gli scopi sono gli stessi di quelli del CDT, però si tratta di un'associazione di categoria professionale con esigenze adeguate a tale qualificazione di fondo. I docenti di tedesco di tutti i livelli si trovano inaspettatamente di fronte a un bivio: l'appartenenza a due organismi simili e paralleli, ma non identici nella loro strutturazione e composizione, e questo senso di incertezza si palesa nell'assemblea del CDT del 1975 a Milano, in cui alcune sezioni (Genova e Trieste) si dichiarano favorevoli alla confluenza nell'ADILT con conseguente scioglimento della locale sezione CDT; altre esitano a farlo, perchè il nuovo organo, già nella presentazione dello statuto, afferma per bocca del suo presidente Prof. Marianelli ''di voler intervenire efficacemente presso il Ministero P.I. e i Provveditorati, affinchè approvino e rendano operanti i punti programmatici fissati dal CDT''.
Lo stesso Prof. Marianelli esprime il suo parere contrario allo scioglimento dei CDT, ritenendo validissimo tutto il lavoro da essi svolto in favore del tedesco, che non può certo essere improvvisamente assunto dall'ADILT, chiamata a compiti differenziati da quelli del CDT, presieduto dal 1975 dalla Prof. Ida Barbieri, nominata presidente nazionale nel corso della suddetta assemblea. L'attività programmata dal CDT continua negli anni successivi e si segnala, per iniziative di primissimo piano, la Prof. Maria Enrica D'Agostini dell'Università di Parma, che organizza in modo esemplare il 7/8 marzo 1980 un convegno sulla ''Diffusione dell'insegnamento del tedesco nella Scuola Media e negli Istituti Superiori dell'Emilia-Romagna'' tenuto nella sede dei Congressi della Camera di Commercio di Parma. Nel 1982 purtroppo un colpo decisivo all'unità delle varie sezioni del CDT viene inferto dalla sezione centrale milanese, che comunica alla presidente: ''avendo acquisita veste giuridica come entità ufficiale dal dicembre 1981, non può assumersi nessuna responsabilità per la gestione del CDT nazionale'' (lettera del 20 marzo 1981 della Prof. Giuliana Filippazzi, presidente del CDT milanese, indirizzata alla Prof. Ida Barbieri). Così Milano, con tale decisione definitiva, cessa di essere sede ufficiale e operativa per tutte le sezioni del CDT, a cui viene a mancare il punto di incontro assembleare annuale per il coordinamento delle varie iniziative. Tuttavia le sezioni del CDT vivono ancora oggi, se pur di vita autonoma, e operano, senza interruzione e con tempestività, in molte città d'Italia (da Palermo all'estremo Nord) e provocano il sorgere di sempre nuove sezioni CDT (come ha informato ufficialmente il Dr. Von Rüden[1]), che, percorrendo itinerari quasi identici, perseguono i medisimi scopi e si attengono alle stesse norme, fissate nello statuto dell'ormai lontano, ma sempre attuale, *1968*.

STATUTO DEL CDT

ART. 1 - DENOMINAZIONE
Quale coordinatore degli omonimi gruppi dal giugno 1968 in poi a Milano, a Catania, a Novara, a Torino, a Bergamo, a Cremona, a Bologna, a Vicenza e degli altri che sorgeranno in avvenire, è costituita sul piano nazionale una Associazione denominata ''COMITATO PER LA DIFFUSIONE DEL TEDESCO''.
Tale Comitato non ha fini di lucro ed è assolutamente indipendente da partiti politici, da confessioni religiose, da sindacati e da qualsiasi altro ente italiano o straniero.

ART. 2 - SEDE
Il Comitato ha sede centrale a Milano.

ART. 3 - SCOPO
Scopo fondamentale è quello di incoraggiare lo studio della lingua tedesca nelle scuole statali italiane, con particolare riguardo alle scuole medie di 1° e 2° grado.

ART. 4 - MEZZI PER IL CONSEGUIMENTO DEGLI SCOPI SOCIALI
Il Comitato persegue il suo scopo:
a) sensibilizzando l'opinione pubblica e soprattutto le famiglie degli alunni affinchè esse, consapevoli dell'importanza e dell'utilità della lingua tedesca, chiedano che **anche nelle scuole di stato** - come già avviene in moltissimi istituti privati - se ne estenda l'insegnamento;
b) organizzando liberi corsi di lingua tedesca nelle scuole elementari e medie;
c) conferendo premi agli studenti meritevoli;
d) promuovendo manifestazioni culturali (convegni, conferenze, tavole rotonde, ecc.) per mettere in rilievo la necessità di una maggiore diffusione della lingua tedesca in Italia;
e) intervenendo presso le autorità scolastiche per ottenere l'aumento del numero delle cattedre e dei corsi di tedesco;
f) con qualsiasi altra iniziativa che gli organi direttivi ritengano utile per il conseguimento dei fini sociali.

ART. 5 - SOCI
Possono diventare soci dell'Associazione coloro che condividano gli scopi sociali e versino la quota annuale d'iscrizione.

ART. 6 - FONTI DI FINANZIAMENTO
Sono fonti di finanziamento:
a) i contributi dei soci;
b) volontarie oblazioni di privati e di enti pubblici;
c) lasciti e donazioni.

ART. 7 - ORGANI DELL'ASSOCIAZIONE
Sono organi dell'Associazione
a) l'Assemblea Generale;
b) il Consiglio direttivo nazionale

ART. 8 - ASSEMBLEA GENERALE
L'Assemblea Generale in seduta ordinaria viene convocata dal Consiglio direttivo nazionale una volta all'anno, preferibilmente entro il mese di settembre, con preavviso di almeno quindici giorni.
L'Assemblea in seduta straordinaria viene convocata dal Consiglio direttivo nazionale quando questo ne ravvisi la necessità o quando ne sia fatta motivata richiesta da almeno un decimo dei soci.

ART. 9 - ATTRIBUZIONI DELL'ASSEMBLEA ORDINARIA
L'Assemblea ordinaria:
a) elegge il Consiglio direttivo nazionale;
b) delibera annualmente sull'approvazione del conto consuntivo e del conto preventivo, e, su proposta del Consiglio direttivo nazionale, determina l'ammontare della quota sociale;
c) delibera sulle relazioni del consiglio direttivo e sugli altri argomenti all'ordine del giorno.

ART. 10 - ATTRIBUZIONI DELL'ASSEMBLEA STRAORDINARIA
L'Assemblea Straordinaria delibera:
a) su eventuali modifiche statutarie;
b) sullo scioglimento del Comitato;
c) su quanto altro non sia di competenza dell'Assemblea ordinaria.

ART. 11 - COSTITUZIONE DELL'ASSEMBLEA GENERALE
In prima convocazione, tanto in sedata ordinaria quanto in seduta straordinaria, l'Assemblea è regolarmente costituita con la presenza della maggioranza dei soci (metà più uno) in persona o per delega. In seconda convocazione, a distanza non minore di un'ora dalla prima, l'assemblea è regolarmente costituita qualunque sia il numero dei soci presenti.

ART. 12 - MODALITÀ DI VOTAZIONE
L'Assemblea delibera a maggioranza assoluta dei soci presenti (metà più uno), salvo che per le modifiche statutarie, per le quali è necessario il voto favorevole di due terzi dei

[1] Consulente della Repubblica Federale di Germania per lo studio della lingua tedesca fino al 1985.

soci presenti, e per lo scioglimento del Comitato, per il quale è necessario il voto favorevole di tre quarti dei soci presenti. In entrambi i casi, per la validità delle votazioni, occorre la presenza di almeno tre quarti dei soci in persona o per delega. Ogni socio può delegare per iscritto un altro socio a rappresentarlo nelle votazioni; il delegato, comunque, non può rappresentare più di tre soci.

ART. 13 - CONSIGLIO DIRETTIVO NAZIONALE
Il Consiglio direttivo nazionale è composto di undici membri possibilmente scelti in modo da rappresentare il maggior numero di regioni, i quali eleggono fra loro il Presedente nazionale e il Segretario-tesoriere.
Il Presidente è il legale rappresentante del Comitato.

ART. 14 - ATTRIBUZIONI DEL CONSIGLIO DIRETTIVO NAZIONALE
Il Consiglio Direttivo Nazionale:
a) elegge il Presidente Nazionale e il Segretario-tesoriere;
b) predispone il piano delle attività sociali secondo le finalità statutarie;
c) propone all'Assemblea l'ammontare della quota sociale e sottopone all'Assemblea il conto consuntivo e il conto preventivo;
d) riferisce all'Assemblea sull'attività svolta.

ART. 15 - FREQUENZA DELLE RIUNIONI
Il Consiglio direttivo nazionale si riunisce almeno due volte all'anno. Per la validità delle sedute e delle votazioni è necessaria la presenza di almeno sette consiglieri; questi deliberano a maggioranza dei presenti.
Per le deliberazioni del Consiglio direttivo non sono ammesse deleghe di voto.

ART. 16 - ORGANI PERIFERICI
Unità-base è la sezione locale.
Ogni sezione locale deve avere almeno dieci soci e, fatte le debite proporzioni, deve darsi una struttura analoga a quella nazionale (assemblea, consiglio direttivo, presidente, segretario-tesoriere); il consiglio direttivo deve essere composto da almeno tre membri. Ogni sezione provvede autonomamente a reperire e ad amministrare i fondi necessari alla propria gestione; il consiglio direttivo nazionale può elargire alle sezioni locali sussidi finanziari o di qualsiasi altra natura. Per costituire una sezione occorre che dieci persone sottoscrivano un verbale in due copie, delle quali una dev'essere inviata alla sede centrale di Milano. Ogni sezione deve attenersi alle norme del presente statuto e tenere informata della propria attività la sede centrale.

ART. 17 - ESERCIZIO SOCIALE
L'esercizio sociale ha inizio il 1° ottobre e si chiude il 30 settembre dell'anno successivo.

ART. 18 - DURATA DELLE CARICHE SOCIALI
Tutti gli eletti restano in carica un anno e sono rieleggibili.

ART. 19 - RINNOVO AL CODICE CIVILE
Per quanto altro non sia contemplato nel presente statuto, valgono le norme del codice civile.

ART. 20 - NORMA TRANSITORIA
Per le spese di costituzione di primo impianto e generali il consiglio nazionale si riserva di chiedere contributi alle singole sezioni locali.

Sulla base dello Statuto sopra riportato, sono nati i Comitati per la diffusione del tedesco in molte città d'Italia e ancora ne stanno nascendo. ***Tutti i comitati sono pregati di comunicare i loro indirizzi****, magari anche insieme a qualche notizia sulla loro attività, alla sede della direzione redazionale. Gli indirizzi e tutte le notizie verranno pubblicate tra le "Leserzuschriften", in modo tale da servire da punto di riferimento ai lettori interessati.*
Iniziamo la pubblicazione degli indirizzi dalla serie relativa alla Liguria e alla Toscana, gentilmente fornitaci dal dott. Dieter Picker, attuale consulente ("Fachberater") per l'insegnamento del tedesco in Italia.

CHIAVARI
Renata Arria
Via Trieste, 35/11
16043 Chiavari
Tel. 0185/313349

GENOVA
Maurizia Cantino
Via Montello, 35/31
16137 Genova
Tel. 010/872451

LA SPEZIA
Via Persio, 49
19100 La Spezia
Tel. 0187/27256

LIVORNO
Eva - Maria Pesola
Via Aurelia Sud, 18
Tombolo
57017 Stagno (LI)

PISA
Fredegunde Pisello
Via G. di Vittorio, 3
56100 Pisa
Tel. 050/48088

SAVONA
Giovanni Musso
Via Guidodono, 2/8
17100 Savona
Tel. 019/22303

SESTO FIORENTINO
Sara Granchi
Via B. Cellini, 22
50019 Sesto Fiorentino
Tel. 055/4481617

SIENA
Arnold Kruse
Via Curva, 12/10
53018 Sovicille (Siena)
Tel. 0577/314282

VALDARNO
Nadia Parri - Menicatti
Via Chiantigiana, 45
52025 Montevarchi
Tel. 055/901592

TAGUNGSBERICHTE

"Mitteleuropa. Storiografia e scritture. Una proposta dal settecento al Novecento"

Cronaca del Convegno (Parma 18-20 aprile 1985)

Dal 18 al 20 aprile 1985 si è tenuto presso il Centro Congressi della Camera di Commercio di Parma il I° convegno internazionale sul tema *"Mitteleuropa. Storiografia e scritture. Una proposta dal Settecento al Novecento"*, organizzato dalla Facoltà di Magistero dell'Università di Parma (Prof. M.E. D'Agostini e collaboratori), dall'Istituto Universitario Orientale di Napoli (Prof. M. Freschi) e dal Consolato Generale d'Austria (Dr. G. Kothanek). Figurano tra gli enti promotori anche il Ministero della Pubblica Istruzione, la Regione Emilia Romagna, l'Amministrazione Provinciale di Parma, l'Ente Provinciale per il turismo di Parma, la Cassa di Risparmio di Parma, la Barilla, la Parmalat, la Parma Alimentare e la Camera di Commercio di Parma.
L'iniziativa, partita dal Centro Studi sulla Mitteleuropa, ha voluto fissare i risultati cui si è giunti nel corso di un quinquennio di ricerche, al fine di varare, sulla base delle proposte emerse in seno al convegno, nuovi progetti di lavoro per l'avvenire.
Gli obiettivi che questo incontro si è prefissato sono stati tanto la definizione della pertinenza storica della categoria davvero problematica di "Mitteleuropa" quanto un sondaggio sul contributo che la cultura mitteleuropea ha fornito all'elaborazione e allo sviluppo dei modelli storico-economici e non solo dell'Europa contemporanea. Tale convegno vuole essere il primo di tre incontri che vedranno rivisitati, prima a Budapest e quindi a Roma, quegli stessi temi che l'hanno animato sollecitando una serie continua di verifiche e di rilievi.

I lavori sono iniziati alle ore dieci del giorno 18 aprile 1985 con il saluto del prorettore dell'Ateneo Parmense, del vice-sindaco della città di Parma, della Dr. Kothanek e della Prof.ssa M.E. D'Agostini.
Alla relazione d'apertura del Prof. Adam Wandruszka di Vienna dal titolo *"La rinascita del concetto culturale di Mitteleuropa"*, non di rado umorosa e persino divertita, che si è incentrata sulla filogenesi della nozione stessa di "Mitteleuropa" e sulle sue valenze antiche e contemporanee, sulle sue molteplici identità, sulla sua attualità così ricca e prolifica non solo di idee ma di risposte e di altrettante interrogazioni pertinenti, spesso, in campi addirittura disparati e lontani, ha fatto da eco ma non di certo in modo meramente ripetitivo quella del Prof. Arduino Agnelli di Trieste: *"La storiografia della Mitteleuropa"*. Un'anatomia, quest'ultima, cui si è dovuta la restituzione delle molte ragioni che prospettive di approccio differenti ad uno stesso oggetto, (quello mitteleuropeo, così sfuggente, è vero, ma tuttavia così volenterosamente identificato con tecniche di indagine le più varie) hanno approntato sulla scorta di testi e di maestri e di correnti storiografiche e di scelte filosofico-culturali ...
Sono poi seguiti, secondo il calendario, gli interventi di nuove personalità di spicco del mondo accademico europeo e d'oltreoceano: Proff. Ernst Federn, Peter Kampits, Herbert Zeman, Dieter Ronte di Vienna, Prof. Zador Tordai di Budapest, Prof. Zoran Konstantinović di Innsbruck, Prof. Ulrich Fülleborn di Erlangen, Prof. Aldo Gargani di Pisa, Proff. Franco Bian-

co e Wanda Perretta di Roma, Prof. Roberto Rizzo di Bologna, Prof. Giuseppe Farese di Bari, Prof. Josef P. Strelka di Albany, (New York), Prof. William Johnston di Amherst, Prof. Heina Wetzel di Toronto che hanno offerto una eccezionale pluralità di interpretazioni dei momenti più significativi della storia delle idee e del fare artistico e poetico del mondo mitteleuropeo negli ultimi due secoli in un'ottica prevalentemente europeista.
Alla presenza di un pubblico numerosissimo di docenti, studenti, giornalisti italiani e stranieri, nonchè della Rete televisiva nazionale austriaca (650 persone hanno richiesto la cuffia di traduzione simultanea; 150 circa circa gli intervenuti senza necessità di traduzione) sono stati dunque tracciati tanto i caratteri della cultura della ''grande Vienna'' (definita questa ultima come elemento centripeto per eccellenza del mondo danubiano anche dopo il tramonto dell'impero), attraverso l'analisi delle sue forme di vita, della sua eredità spirituale, della sua inquietante attualità, quanto gli elementi che contraddistinguono il cammino dell'uomo mitteleuropeo del XX. secolo (un profondo ''*Weltschmerz*'', un patetico ''*Lebensgefühl*'', un'aggressione satirica nei confronti della realtà con esiti - secondo le curiose tesi del celebre studioso americano W. Johnston - scurrili e assurde con una costante figura nell'onirico, nell'utopico, nella costruttività logico-filosofica).
Si è assistito quindi ad un convegno, la cui fisionomia marcatamente interdisciplinare, emersa nel corso dei lavori delle diverse sezioni: Storia, Diritto e economia (moderatore: Prof. M. Freschi), Filosofia e psicoanalisi (moderatore Prof. C. Sini), Letteratura (moderatori: Proff. M.E. D'Agostini e A. Destro), Arte e musica (moderatore C.H. Quintavalle) era in perfetta consonanza con quella plurivoca e polimorfa della ''cultura mitteleuropea'' in tutte le sue molteplici connotazioni ed implicazioni.
Alla ''Mitteleuropa'' è stata pure dedicata dall'Amministrazione Provinciale di Parma una indimenticabile serata musicale nella splendida cornice del famoso teatro farnese, dove, dopo il caloroso saluto rivolto dalla Prof. D'Agostini agli organizzatori ed agli invitati, sono state eseguite dall'Orchestra ''A. Toscanini'' con la partecipazione del coro Paer, musiche di corte di autori francesi, italiani e inglesi (Lully, Daquin, Philidor, Mouret, Palestrina, Purcell, Delalande e Stanley).
Tali suggestioni e sollecitazioni culturali si sono giovate poi di un momento di intensificazione fruttuosa nella fase conclusiva del convegno, ovvero nel corso della tavola rotonda moderata dal Prof. G. Cusatelli, il quale ha saputo coordinare in modo vivace e puntuale ad un tempo i non pochi interventi di celebri figure del mondo letterario ed editoriale italiano e mitteleuropeo.
In veste di interlocutori per l'Italia sono quindi intervenuti: il Prof. Claudio Magris con una nuova ed estesa puntualizzazione del significato del termine ''Mitteleuropa'' e degli elementi dell'area culturale che pertiene, ponendo l'accento, tra l'altro, sopra quel senso di appartenenza e di inappartenenza, ad un tempo, che pare avvertito dagli scrittori mitteleuropei nei confronti della propria stessa patria ideale; lo scrittore Giorgio Voghera, gran vecchio della Mitteleuropa letteraria, testimone arguto e sensibile di un'epoca che non si vuole ma si sa, forse, interminata per la sua irrecusabile emblematicità, ed ancora Roberto Calasso, direttore editoriale dell'Adelphi e saggista, che ha dipinto con grande efficacia la mancata priorità tardo novecentesca del polo parigino, nonostante le promesse, a tutto vantaggio di quello viennese.
Hanno preso poi la parola lo scrittore austriaco Wolfgang Kraus, che ha illustrato con un'immagine di rango (quella dell'Odradeck kafkiano) la assoluta indecidibilità ed indeterminatezza dell'oggetto stesso del convegno e quindi György Sebestyen, Telegdi Tolgar per l'area magiara, Sylvie Richterova e Silvio Ferrari per quella ceca e croata. E se Ferrari si propone di salvaguardare quanto rimane di mitteleuropeo nell'area dei Balcani, ai primi suona invece imperativo il superamento della visione particolaristica, che le piccole nazioni dell'Europa centrale hanno della storia, a vantaggio di un'identità sovranazionale recuperata nell'ambito del patrimonio mitteleuropeo, che a sua volta deve diventare patrimonio della contemporaneità.

Erminio Morenghi

Convegno sulla Formazione dell'Insegnante in Europa

organizzato dalla Association Européenne des Enseignants (AEDE) con il patrocinio del Comune e della Provincia di Torino e della Regione Piemonte.

Nei giorni 18 e 19 aprile 1986 si è svolto a Torino un interessantissimo Convegno sulla Formazione dell'insegnante in Europa organizzato dal gruppo torinese dell'AEDE. Vi hanno partecipato specialisti del settore sia italiani che stranieri, ciascuno riferendo sulla formazione e l'aggiornamento degli insegnanti nel proprio Paese. Si sono avvicendati sul podio relatori francesi, tedeschi, inglesi, e spagnoli, inoltre due rappresentanti del Consiglio d'Europa e della Comunità Europea. Per l'Italia hanno riferito Maria Corda Costa dell'Università di Roma[1] e il Dr. Antonio Augenti, Direttore dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero P.I.[2] Esiste in Italia ''qualcosa'' di istituzionalizzato per quanto concerne la formazione degli insegnanti? ''Jusqu'ici, seuls les insegnants des jardins d'enfants et des écoles primaires suivent une formation les préparant véritablement à l'exercice de leur profession''. Ci scusiamo per la citazione in francese, ma è tolta di peso da un recentissimo studio della Conferenza permanente dei Ministri Europei dell'Educazione presso la CEE, proprio sullo scottante tema del Convegno torinese. D'altronde Maria Corda Costa nella sua relazione d'apertura dei lavori è stata ancora più drastica, limitando il settore della preparazione istituzionalizzata dei futuri insegnanti alle sole maestre d'asilo. Nella sua, peraltro interessante, relazione abbondavano aihmè i condizionali (la preparazione dovrebbe, la si potrebbe, la si vorrebbe) e i futuri (potrà, dovrà, sarà) a conferma del ruolo di fanalino di coda dell'Italia in materia. Al primo posto sta, a nostro avviso la Repubblica Federale di Germania, la cui opera di preparazione e aggiornamento degli insegnanti è stata dettagliatamente illustrata da Ewald LEIBOLD[3], venendo dai presenti di volta in volta definita seria, perfetta, razionale, efficiente, fantascientifica, allucinante (sic).
Un tema scottante che, ripetiamo, ha visto l'Italia sul banco degli accusati, così come d'altronde ci è stato confermato a Bruxelles nel corso di una visita alla Commissione Istruzione della CEE. Pare difatti che le procedure per infrazione delle norme comunitarie siano appannaggio dell'Italia anche in materia di istruzione ...
In attesa di poter disporre degli Atti del Convegno torinese, consigliamo ai Colleghi la lettura della monografia prima citata (Rapports nationaux sur la formation des enseignants) pubblicata a Strasburgo il 16 gennaio 1986. La si può ottenere, così come l'altro interessante studio sull'insegnamento delle lingue straniere nella comunità europea[4], scrivendo all'Unità Nazionale di EURYDICE, Ministero P.I. Palazzo Gerini, Via Buonarroti 10, 50122 FIRENZE.

Antonietta Zucchino

(1) su ''La formazione dell'insegnante in una società industriale in trasformazione'';
(2) su ''Prospettive per la formazione dell'insegnante in Italia''.
(3) Le sue relazioni verrà pubblicata su FRAGEZEICHEN Nr. 3
(4) ''L'enseignement des langues dans la Communauté européenne'' Eurydice, Bruxelles 1984.

LESERZUSCHRIFTEN

Ich habe gehört, daß der internationale Deutschlehrerverband eine Zeitschrift herausgibt, habe aber in der Vorstellung des IDV in FRAGEZEICHEN 5-6/1985 nichts darüber gefunden. Können Sie mir bitte etwas dazu angeben?

Laura Leoncini (Varese)

Die Zeitschrift heißt *IDV-Rundbrief* und erscheint zweimal jährlich. Die verantwortliche Schriftleiterin ist Frau Marie-Pierre Walliser-Klunge (Zuschriften, Beiträge und Besprechungsexemplare an ihre Anschrift: Gymnase français, Postfach 812, CH-2501 Biel/Schweiz). Das Jahresabonnement beträgt 10 SFr (zu überweisen an: Kantonalbank von Bern, Biel/Schweiz, Konto 3.265.177.72 42 M-P. Walliser, IDV-Rundbrief).

• • •

Scrivo a nome di un gruppo di insegnanti di lingua tedesca delle Marche preoccupati per il costante diminuire di cattedre di lingua tedesca alle scuole medie superiori e interessati a diffondere la lingua tedesca nella scuola media inferiore (nella nostra regione si insegna tedesco in una sola scuola media). Ci stiamo mobilitando per far conoscere il problema attraverso la stampa e rivalutare questa lingua sotto l'aspetto culturale, oltrechè di utilità pratica per l'inserimento nel mondo del lavoro.
Vi saremmo grati per qualsiasi informazione, consiglio o esempio di esperienze effettuate per raggiungere lo scopo.

Cinzia Galassi (Macerata)

Il problema purtroppo non riguarda soltanto le Marche, ma è di diffusione nazionale!! Ai colleghi, che ringraziamo per averci scritto, dandoci così l'opportunità di aprire un dibattito e fungere da punto d'incontro e di scambio di esperienze su un problema di importanza vitale, possiamo dire tre cose:

1. in casi di ricorsi presentati da docenti che rischiavano di veder soppressa la loro cattedra, è stato positivo l'intervento della segreteria sindacale dell'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere). L'indirizzo al quale rivolgersi, inviando copia del ricorso, affinchè possa essere seguito e appoggiato in sede ministeriale è

   Prof. Giuseppe Rizzo
   Via Volterra 10
   35100 PADOVA
   Tel. 049-624156

2. insistendo sull'insegnamento della lingua tedesca nelle scuole elementari, si rende possibile la nascita di nuove cattedre nella scuola media inferiore e, di conseguenza, successivamente nelle scuole medie superiori. Sembra un suggerimento ovvio, ma ci deriva dall'aver seguito per anni da vicino la sperimentazione svolta a Parma e a Piacenza (vedi intervista con la Prof. Maria Enrica d'Agostini in FRAGEZEICHEN Nr. 3/1985) ad opera di docenti appositamente preparati dall'università, i quali sono riusciti a far apprendere il tedesco ai bambini con piacere, interesse e curiosità tali da indurre i genitori a chiedere l'introduzione del tedesco in prima media per i loro figli: nell'anno scolastico 1985/86 ciò è avvenuto sia a Piacenza (Scuola Media De Amicis: due ore settimanali pomeridiane con un insegnante D.O.A.), sia a Parma (Scuola Media Pascoli: due ore settimanali pomeridiane con un insegnante retribuito dal Comune). L'avvio è indubbiamente estremamente faticoso (preparazione metodologico-didattica e psicopedagogica specifica dei docenti, riunioni con genitori, direttori didattici ecc. ecc.) e non remunerativo, richiede tempo, impegno e sforzi, che però a distanza di tempo portano i loro frutti.
3. esiste una associazione dei docenti italiani di tedesco (a.d.i.l.t.) nata per proteggere gli interessi degli insegnanti di tedesco di ogni ordine e grado, la quale, dopo un periodo di difficoltà e di confusione, si sta riorganizzando su nuove basi di onestà e credibilità sotto la Presidenza ad interim della

   Prof. Ida Barbieri
   Piazza Fiume 7
   26100 CREMONA
   Tel. 0372-25053

   alla quale ci si può rivolgere per ulteriori informazioni.
   Entro la fine di quest'anno verrà eletto il nuovo direttivo tra tutti coloro che daranno la loro adesione all'associazione versando la quota associativa di L. 20.000 sul c.c.p. n. 10520260 intestato all'indirizzo sopra citato.

Anschriften der Verfasser

Versehentlich ist in Nr. 1/86 die Anschrift von **Frau Dr. Heidelies Müller** nicht angegeben worden. Sie lautet:

Leipziger Straße 8
D-6305 BUSECK-TROHE

Dr. Wolf. Z. Bernstein
P.O. Box 656
42105 NATANIA
ISRAEL

Dr. Michael Schlicht
Via Salento 73
I - 00162 ROMA

Dr. Ursula Pulyer
Centro Linguistico Interfacoltà
Cà Buonvicini
Santa Croce 2161
I - 30100 VENEZIA

Prof. Dr. Peter Doyé
TU Braunschweig
Bültenweg 74
D - 3300 BRAUNSCHWEIG

Prof. Dr. Gerhard Neuner
Gesamthochschule Kassel, FB 9
Postfach 101380
D - 5300 KASSEL

Prof. Ida Barbieri
Piazza Fiume 7
I - 26100 CREMONA

Prof. Erminio Morenghi
Università degli Studi
Via Jenner 8
I - PARMA

Prof. Antonietta Zucchino
Via S. Quintino 41
I - 10100 TORINO

In letzter Minute!

Die Heimvolkshochschule Leck organisiert
vom 4. bis 31. August 1986
einen internationalen Sommerkurs für junge Europäer.
Thema: *Gegenseitiges Verstehen - ein Weg zu einem vereinten Europa*
Anfragen und Anmeldungen an

Heimvolkshochschule Leck
Flensburger Straße 18
D - 2262 LECK
Tel. 0049-4662-3041

WER

möchte zur Gestaltung einer Sondernummer über Städte- und Klassenpartnerschaften, Klassenausflüge, Klassenkorrespondenz, Schüleraufenthalte in deutschsprachigen Ländern usw. beitragen? Berichte, Ideen, Erfahrungen u.ä. bitte an die Redaktion!

Man sagt einfach: »Die Süddeutsche« und jeder weiß Bescheid.

Süddeutsche Zeitung