Wechselspiel

Sprechanlässe für die Partnerarbeit
im kommunikativen Deutschunterricht
Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene

Michael Dreke/Wolfgang Lind



Dieser Materialienband für die Hand des Lehrers begleitet und unterstützt die Arbeit mit *Deutsch aktiv 1* und *2* und jedem anderen kurstragenden Lehrwerk. Er fördert die Sprechfähigkeit und festigt grammatische Strukturen. Das Buch kann vom Lehrer ohne Vorbereitung im Unterricht eingesetzt werden und ist leicht zu handhaben.

Die schwungvoll illustrierten Arbeitsblätter A und B (für Lerner A und B) dienen als Kopiervorlagen für Partner- und Gruppenarbeit.
160 Seiten, illustriert, 21 x 28 cm, 49994

Postfach 401120, 8000 München 40

Langenscheidt L

Esclusiva per l'Italia:
INTER-ORBIS srl - Via Lorenteggio 31/1 - 20146 MILANO - Tel. 02/4225745

Grafische Beispiel Mario

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

ANNO SECONDO N. 1
L. 4.500
EDIZIONI INTERTEX

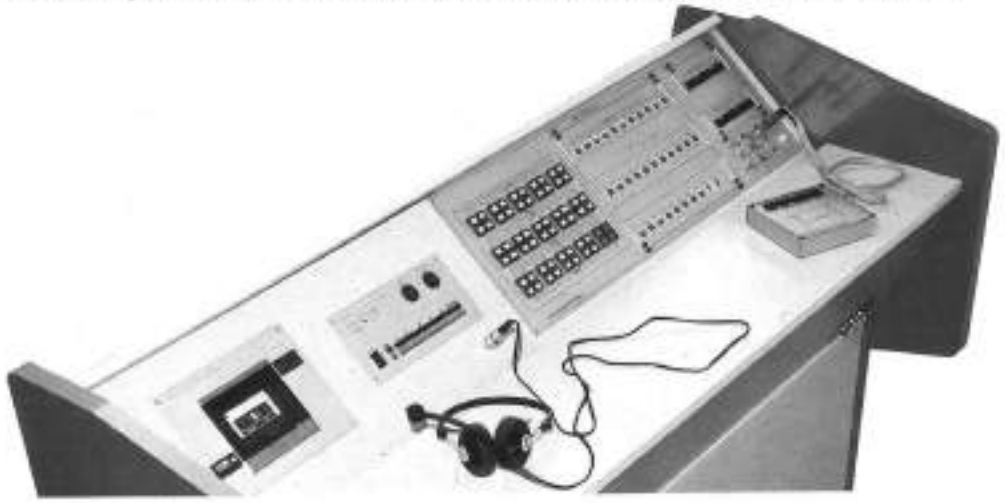
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

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

A ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN
Die Probleme des Deutschunterrichts in Italien aus der Sicht von *Hans-Eberhard Piepho*: ein Interview 4

B DIDAKTIK
Dietrich Krusche: Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache - und danach? 13

C METHODIK
Ernst Rudolf Rinke: Die Arbeit mit Gedichten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 29

E INFORMATION ÜBER UNTERRICHTS- UND FORTBILDUNGSMATERIAL
Rezensionen:
Sara Caregnato: ''Anspiel'': giocare con la lingua 34
Alberto Cattoi: Löschmann/Schröder: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht 35
Alberto Cattoi: Baumann/Oberle: Deutsche Literatur in Epochen 36

Bibliograpische Angaben
Umberto Patuzzi: ''Literaturdidaktik'': bibliografia essenziale 39

Lehrwerkanalyse
Heidelies Müller: Kriterien zur Lehrwerkanalyse. Zwei Verfahren für den Einsatz in der Fachkonferenz oder in der Lehrerfortbildung 41

Eingegangene Bücher 45

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN
1. **Kongresse** 48

2. **Fortbildungskurse für DaF-Lehrer** 55

3. **Institutionen stellen sich vor**
- Die ''Societé des Professeurs d'allemand en Suisse romande et italienne'' (SPASRI) 57

G LESERZUSCHRIFTEN
Michael Paul Kroker: Rezeption und Didaktik von DDR-Literatur: Unterrichtserfahrung an der CSIT (Civica Scuola Interpreti e Traduttori) in Mailand 59

INHALTSVERZEICHNIS DES 1. JAHRGANGES (1985) 62

Redaktion: Heinz Achauer, Silvia Serena

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

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

Edizioni INTERTEX, Via Boscovich, 14 - MILANO

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

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

Spedizione in abbonamento postale.

Condizioni di abbonamento:
Lit. 24.000 (per Italia), Lit. 34.000 (per estero) per anno (1986), comprendenti:
4 numeri più 2 speciali.
Gli abbonati riceveranno automaticamente gli arretrati dell'anno di abbonamento.

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

Prezzo di ogni numero della rivista e dei numeri speciali: Lit. 4.500.
Prezzo di un arretrato: Lit. 9.000.

AN DEN LESER

Trotz vieler "?" zum zukünftigen Überleben, beginnt mit dieser Nummer das Wagnis eines zweiten Jahrganges: wir danken den Lesern, die uns durch Zuschriften dazu ermuntert haben und uns dadurch den Sinn und die Notwendigkeit eines Weiter-Arbeitens beweisen und bestätigen: wir danken jedem Einzelnen, der durch die Vorstellung der Zeitschrift bei Kollegen und Bibliotheken zur Verbreitung und dadurch zur Existenzsicherung unseres FRAGEZEICHENS beigetragen hat; wir danken außerdem allen Mitarbeitern, die sich aus Überzeugung und Freude an der Sache für die Zeitschrift eingesetzt und an deren Gestaltung mitgewirkt haben.
*Wir hoffen auch weiterhin, den DaF-Lehrern, die sich vor einer Unmenge von Unterrichtsproblemen allein gelassen fühlen, einen Stützpunkt bieten zu können, damit sie vor den vielen Schwierigkeiten nicht resignieren und zur Verbesserung des in Italien schon von so vielen Seiten gefährdeten Deutschunterrichts beitragen können und dabei auch etwas Freude an ihrer Arbeit empfinden: dafür brauchen wir aber nach wie vor viele Leserbriefe, viel Kritik, viele Anregungen und Fragen, um weiterhin "*Ihr*" FRAGEZEICHEN bleiben zu können.*

Die Redaktion

DIE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN AUS DER SICHT VON HANS-EBERHARD PIEPHO: EIN INTERVIEW

FRAGEZEICHEN hat in Giessen Herrn Professor Piepho zu den Problemen des DaF-Unterrichts und der DaF-Lehrerfortbildung in Italien interviewt: es sei ihm hier im Namen aller Leser ganz herzlich für seine Bereitschaft gedankt, sich weiterhin so eingehend mit der ''Situation Italien'' zu beschäftigen und sich persönlich für die Lösung so vieler Probleme einzusetzen.

FRAGEZEICHEN
Sie haben in den letzten Jahren verschiedentlich Erfahrungen mit der Fortbildung von Deutschlehrern in Italien gesammelt. Wie sehen Sie nun die Aufgaben der DaF-Lehrerfortbildung für die nächsten Jahre?

PIEPHO
Meine Erfahrungen sind nicht so reichhaltig, daß ich detailliert sagen könnte, was überall in Italien vonnöten ist. Ich habe nur begriffen, daß es eine das ganze Land umspannende Neuerung gibt, nämlich die einer regionalen Fortbildung der Fremdsprachenlehrer. Die Erfahrungen im Seminar in Berlin[1], aber auch die Erfahrungen in Genua und Mailand[2] haben mir gezeigt, daß die als Fortbilder ausgewählten Kolleginnen und Kollegen der Sprache in aller Regel sehr gut mächtig sind und eine hohe Motivation für Versuche auf dem Gebiet des modernen Fremdsprachenunterrichts zeigen. Ähnlichen Eindruck hatte ich auch - zumindest in den Fällen, in denen ich tätig war - von den Teilnehmern an den Fortbildungsveranstaltungen; ich fand sie genau so hoch motiviert, vor allem auch deswegen, weil das Berufsfeld nicht so eindeutig eingeengt ist, wie das etwa bei den Lehrern in der Bundesrepublik ist; in Italien muß jeder mit einer Vielfalt von Zweigen oder Einrichtungen des Bildungswesens rechnen, in denen er als Deutschlehrer tätig werden könnte, sodaß das Interesse für jegliche Verwendung des Deutschen im öffentlichen Bildungswesen vorhanden ist. Deshalb können bei der Fortbildung auch heterogene Gruppen zusammengefaßt werden. Offenkundig haben die Deutschlehrer ein Interesse daran, ihren Unterricht zu verbessern, um das Fach, das ja nicht zu den erst gewählten Fremdsprachen gehört, für möglichst große Schülergruppen attraktiv zu machen. Darin scheint mir der größte Bedarf zu liegen: ich glaube, darin liegt auch eine ganz enorme Chance, die Kollegen in den Fortbildungsveranstaltungen mit dem zu treffen, was sie brauchen und was sie interessiert.

FRAGEZEICHEN
Sie haben in Italien mit Fortbildern und auch mit ''normalen'' Deutschlehrern gearbeitet: welche Unterschiede sehen Sie zwischen den beiden Erfahrungen?

PIEPHO
Die Ausbildung, oder besser gesagt, die Fortbildung von Fortbildern, ist ja eine ganz eigenartige und eigenständige Form der Erwachsenenbildung. Sicher hat man es da mit Leuten zu tun, denen selber Unterrichten auf eine besondere Weise Spaß macht, die auf eine besondere Weise dazu motiviert sind, sich als Personen fortbilden zu lassen; andererseits kann man bei Erwachsenen dieser Art auch immer davon ausgehen, daß die Methoden, die man in beiden Fällen in der Fortbildung verwendet, ähnlich sind: es sind immer Erwachsene, es sind immer Fachleute, es sind immer Kollegen, die unterrichten, also in einem sehr komplexen Handlungsfeld tätig sind. Andererseits brauchen wir, wenn wir z.B. aus der Bundesrepublik kommen, natürlich ''Transmissionsriemen'' (wenn ich das zwar auf einige der reizenden Damen übertrage, mit denen ich gearbeitet habe, gefällt mir die Metapher nicht mehr so gut!): ich meine damit Leute, die uns in Gang setzen, damit

(1)
Vom 7. zum 29. August 1982 fand in Berlin ein Seminar für Fortbilder vom Progetto Speciale Lingue Straniere (P.S.L.S.) statt.

(2)
Am Goethe-Institut Genua finden einmal im Jahr (1984 und 1985 unter Mitarbeit von I.R.R.S.A.E. Liguria) Seminare für Deutschlehrer mit Herrn Prof. Piepho statt. Es entstehen jedesmal Materialien, wie z.B. 1984 ''Linguistische Grammatik - Pädagogische Grammatik'' und 1985 ''Unterrichtsvisionen durch Video im Deutschunterricht''.
Ein Seminar wurde auch vom Goethe-Institut Mailand in Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule in Mailand veranstaltet.

wir das tun, was für die lokale Situation richtig ist. Insofern ist mein Kontakt mit Fortbildern immer auch gleich eine kooperative Frage an das, was ich anzubieten habe und an die Art, wie ich es anzubieten habe: in Genua hat es sich als besonders günstig erwiesen, mit den Kolleginnen, die ich schon aus dem Fortbilder-Seminar in Berlin kannte und die auch eine bestimmte Fortbildungsfunktion haben, am Tag vorher den Verlauf des Seminars unter Einbeziehung ihrer Wünsche, ihrer Vorschläge und ihrer Erwartungen vorzustrukturieren. Ich mache das zwar nie so gut, wie die Kollegen das von mir erwarten, aber ich bemühe mich jedenfalls und mache es weniger schlecht durch diese Kooperation. Wenn man dann mit den praktizierenden Lehrern arbeitet, muß man zweierlei bedenken: erstens, daß diese Kolleginnen und Kollegen nicht den gleichen persönlichen engen Kontakt zum deutschen Gast haben wie die Leute, mit denen das Seminar vorbesprochen wurde: das kann eine gruppendynamische Gefahr sein; man muß also mit den Leuten, mit denen man vorgearbeitet hat, sehr stark auf Distanz gehen und versuchen mit den Kollegen enger zusammenzuarbeiten, die nun vielleicht Ängste haben (Ängste sprachlicher Art, Ängste in Bezug auf die methodischen Anforderungen oder auf den intellektuellen Anspruch). Zweitens kommt es darauf an, daß man in einer solchen Veranstaltung das von den Teilnehmern erwartete Verhalten, nämlich Informationen zu geben, an den Tag legt: das bedeutet, stärker als wenn Fortbildung kontinuierlich über einen längeren Zeitraum hinweg geschieht (wie z.B. hier in Hessen), Dinge vortragsmäßig oder in Form von Darbietung an die Kollegen heranzubringen: es ist zwar untypisch, aber wegen der begrenzten Dauer des Seminars notwendig. Andererseits muß wieder bedacht werden, daß eine Fortbildungsveranstaltung im gleichen Stil geschehen muß, den man später im Unterricht sehen möchte: die Teilnehmer müssen die Möglichkeit haben, Eigeninitiative zu entfalten, Zwischenfragen zu stellen, eigene Probleme darzustellen, Vorschläge zu machen ... Und es ist dann wichtig, daß man bei diesen Vorschlägen zunächst auch das, was ein unerfahrener Lehrer oder eine unerfahrene Gruppe vorträgt, akzeptiert, um zu sehen, wo es ausbaufähig ist und weiter bearbeitet werden kann, um einen realistischen Weg zu finden zwischen dem Anspruch, auf der einen Seite, und den praktischen Möglichkeiten auf der anderen Seite, und um sozusagen eine Theorie-Praxis-Spannung und zugleich eine Fortgeschrittene-Anfänger-Spannung zu halten.

FRAGEZEICHEN
Hätten Sie vielleicht Vorschläge für die Ausbildung der ''Fortbilder''?

PIEPHO
Ich möchte nach den Erfahrungen in anderen Ländern, aber auch in der Bundesrepublik sagen, daß die Reifung - das ist zwar ein etwas seltsamer Begriff - sagen wir, die Entfaltung der Persönlichkeit eines Fortbilders ein sehr langfristiger Prozeß ist. Wir nennen diese Leute mit dem schönen neudeutschen Wort ''Teamer'', d.h. Leute die in den einzelnen ''teams'', wo Lehrerfortbildung geschieht, unterschiedliche Aufgaben haben. Das gilt auch für mich. Ich kann durchaus in einer Fortbildungsveranstaltung in Hessen als Teamer wirken, also eine ganz begrenzte Funktion haben (vielleicht habe ich z.B. für nichts anderes zu sorgen als, daß ein anständiges Tafelbild oder ein vernünftiges Protokoll entsteht), während ein anderer, vielleicht ein ganz junger Lehrer, der bei uns studiert hat und jetzt irgendwo tätig ist, die Veranstaltung leitet. Die verschiedene Einsetzbarkeit des Teamers zeigt ihm auch immer wieder andere Perspektiven: es ist wichtig, daß er auch immer wieder als Teilnehmer Tagungen besucht, um die Handlungsperspektive, auch die gruppendynamische Perspektive kennenzulernen. Insofern würde ich nicht meinen, daß es eine Sache des ''Ausbildens'' ist, sondern daß es sich um einen Prozeß handelt, der irgendwann einmal beginnt, vielleicht durch eine attraktive Sache wie ein Kurs in der Bundesrepublik, nach dem dann über eine gewisse Zeit hinaus etwas wie eine laufende, permanente Qualifizierung geschieht. Allerdings gibt es auch Fälle, wo eine Disqualifizierung stattfindet, wo sich eine Persönlichkeit aus den unterschiedlichsten Gründen nicht mehr weiterentwickelt: in diesem Fall ist es dann besser, offen miteinander zu reden. Ich darf das an einem eigenen Beispiel sagen: ich habe in Niedersachsen über längere Zeit mit Lehrern der Gesamtschulen gearbeitet und irgendwann, ungefähr nach 3 Jahren, kam der Zeitpunkt, wo ich nicht mehr so viel zu bieten hatte, daß meine Anwesenheit unbedingt notwendig war. Ich habe es selber gespürt, kurz bevor mir die Kol-

legen sagten, sie wollten diese Phase erst einmal abschliessen und einige Jahre alleine ausprobieren, was sie erworben hatten. Der Fortbilder muß fähig sein, sich herauszuarbeiten aus dem Kontext, in dem er tätig ist: er muß fähig sein, sich zurückzuziehen, wenn er merkt, daß sich in der Region oder in der Stadt die Eigentätigkeit so weit entwickelt hat, daß die Mitarbeit des Fortbilders nicht mehr unmittelbar notwendig ist. Die Entwicklung eines Fortbilders ist also etwas sehr kompliziertes, das auch mit den regionalen Bedingungen, also mit der wirtschaftlichen Unabhängigkeit dieser Leute, mit der beruflichen Sicherheit, die sie in dieser Stelle haben, zusammenhängt: man kann nicht von jemandem, der beruflich und finanziell Schwierigkeiten hat und der viel Wechsel verarbeiten muß, erwarten, daß er als ganze Person für die Fortbildung zur Verfügung steht.

FRAGEZEICHEN
Das ist eben bei uns das Problem: Fortbilder unterrichten morgens in der Schule, haben nachmittags Sitzungen und führen das Leben eines "normalen" Lehrers: sie haben eigentlich schwer Zeit, sich selbst weiterzubilden, Tagungen zu besuchen, Zeitschriften zu lesen usw. Es gibt Fortbilder, die schon seit zwei, drei Jahren oder sogar mehr, im P.S.L.S. Kollegen betreuen: oft ist es dabei auch mehr oder weniger die gleiche Gruppe. Und nun ist auf einmal das Problem da, daß sie eigentlich diesen Leuten gar nichts "Neues" mehr zu bieten haben und andererseits der Kurs als Veranstaltung wichtig ist, weil er den Kollegen eine Möglichkeit bietet, gemeinsam Probleme zu besprechen, Fragen zu klären, die morgens im Unterricht auftauchen usw. Wie sehen die Funktion des Fortbilders in dieser, sagen wir, "fortgeschrittenen" Situation?

PIEPHO
Das ist ein schwieriges Problem, erstens weil es die Biographie des Einzelnen angeht, zweitens weil es eine Tatsache ist, daß wenn man immer nur von sich gibt - morgens in der Schule, nachmittags mit Lehrern - man irgendwann das Bedürfnis hat, diesen Schwamm, den man ausgedrückt hat, auch wieder aufzufüllen. Nach meinen Erfahrungen in Jugoslavien und in Portugal, die vielleicht vergleichbar sind (obwohl jedes Land so spezifisch ist, daß man nicht einfach Dinge übertragen kann), würde ich die Frage so beantworten: ganz sicher ist es so - und damit rechnet der Staat, übrigens fälschlicherweise - daß derjenige, der in dieser undifferenzierten Masse von Lehrern einmal angesprochen ist, es als eine ganz besondere persönliche Bereicherung empfindet, plötzlich eine Aufgabe zu haben, und auch bereit ist, dafür Opfer zu bringen. "Opferbereitschaft" ist ein großes Wort, aber ich benutze es bewußt, weil die gesellschaftliche Rolle eines Lehrers in Italien vielleicht noch bedrohter ist als in andern Ländern: sie ist noch instabiler als anderswo und verlangt ungeheuer viele persönliche Opfer, die die gesamte menschliche Situation ständig aufs Spiel setzen und die man analysieren muß, wenn man realistisch sein will, weil sie eine große Rolle spielen. Wir haben es hier mit einem humanistischen Berufszweig zu tun, und wir können nicht so tun, als wären das kleine Automaten, die man für bestimmte Dinge einsetzen kann. Was ich meine, ist, daß Fortbilder in der Lehrerpopulation eine ungeheuer wichtige Vermittlungsinstanz sind: sie vermitteln zwischen Wissenschaft und Schule, sie vermitteln zwischen Zielkultur (besser gesagt, zwischen "Zielkulturen", weil ja alle deutsch sprechenden Länder berücksichtigt werden müssen) und dem einzelnen Lehrer; sie vermitteln aber auch zwischen Lehrer und Lehrer und zwischen Lehrer und Schüler und zwischen Schulverwaltung und Schule. Sie haben eine ungeheuer vielfältige Vermittlungsaufgabe, die ein großes Maß an Wachheit, an Sensibilität, an Wissen und an Kenntnissen verlangt. Fortbilder müßten daher, wenn der Staat es sich leisten kann und leisten will, mindestens alle fünf Jahre, wenn nicht alle drei Jahre oder vielleicht noch häufiger, die Erfahrung einer Bereicherung persönlicher Art haben: dies kann in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut oder mit anderen lokalen Institutionen geschehen; es könnte auch von den Universitäten ausgehen, die ja eigentlich das Gefühl haben müßten, von diesen Leuten profitieren zu können: wenn sie schon selbst keine schulorientierte Ausbildung treiben, dann müßten sie wenigstens mit der Schule im Gespräch sein. Wenn man es überspitzt formuliert, hat der Germanist an der Universität doch seine Aufgabe dadurch, daß es Deutschunterricht an den Schulen gibt: ich hätte doch als Anglist gar keine berufliche Möglichkeit an der Universität, wenn es das Schulfach "Englisch" nicht geben würde...

FRAGEZEICHEN
Es ist sehr wichtig, daß Sie das Problem "Universität" ansprechen, denn, wie Sie wissen, gibt es ja in Italien nur in den seltensten Fällen Didaktik- und Methodikkurse an der Universität, und der Kontakt zwischen Fortbildungsmaßnahmen (wie die P.S.L.S. - Kurse) und Universität ist wirklich ziemlich schwierig. Würden Sie vielleicht den Begriff "Kooperation" und "Kooperationsnetze" in diesem Kontext näher ausbauen?

PIEPHO
Ich möchte mit einem Beispiel antworten. Ich habe jahrelang in der Westschweiz in einer den frankophonen Bereich umfassende Fortbildungsmaßnahme gearbeitet, die zugleich die Umsetzung in die Praxis ist von einem neuen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache. Anfangs habe ich natürlich mit den von der Erziehungsverwaltung dafür zuständig gemachten Gesprächspartnern zusammengearbeitet. Die Universität stand in diesen Fragen scheinbar uninteressiert und aus der Perspektive der Lehrer völlig unbeteiligt da. Ich habe mir dann, wie schon in anderen Ländern, den Spaß gemacht, meine Anwesenheit als Hochschulkollege ganz privat dafür zu nutzen, um meine Fachkollegen - nicht die Didaktiker, die es ja nicht gab, sondern die Philologen - aufzusuchen, was zu unerhört interessanten Gesprächen führte. In manchen Fällen stellte sich sogar heraus, daß diese Kollegen z.T. in ihren Seminaren schulnahe Dinge machten - und bei Linguisten ist ja sowieso die Neigung da, sich mit Fragen der angewandten Linguistik, die ja durchaus "hoffähig" geworden ist, zu beschäftigen. Es bedurfte also nur des persönlichen Kontaktes, um die Sache in Gang zu setzen: die Situation ist heute so, daß ich mich regelmäßig, am Tag vor Beginn des Seminars, mit den Planungskollegen vom Erziehungsministerium und mit den Hochschulkollegen treffe, um die Veranstaltung vorzubesprechen. Und das Gespräch, natürlich immer belastet zwischen Theorie und Praxis, läuft nun weiter und bricht nicht ab ... Ich könnte mir denken, daß es an den italienischen Universitäten Kollegen gibt, - ob es nun Germanisten, oder Erziehungswissenschaftler oder auch Psychologen sind, die vielleicht in der Bundesrepublik Deutsch gelernt haben - die Interesse hätten, zwischenkulturelle Untersuchungen zu beginnen: ich bin davon überzeugt, daß hier ein großes, noch ungenutztes Potential vorhanden ist. Die Frage ist nur, *wie* man es aktiviert. Aufgrund der negativen Erfahrungen in der Bundesrepublik, bin ich nicht der Meinung, daß es gut wäre, an italienischen Universitäten Lehrstühle oder Institute zu schaffen, die sich mit Lehrerausbildung und Fachdidaktik beschäftigen - ich meine, es hätte wenig Sinn, von oben her bestimmen zu wollen, daß diese Lehrstühle geschaffen werden müssen und erwarten, daß sie sich dann entwickeln. Ich finde es hingegen immer sehr gut, wenn von aussen her - von der Praxis, von der Schule, von der Erwachsenenbildung, von der Industrie her - Fragen an die Universität herangetragen werden, die die Universität mit ihren Mitteln - Forschung und Lehre - lösen soll, und daß sich dann daraus ein Lehrauftrag oder ein Forschungsauftrag je nach regionalen Bedürfnissen und Möglichkeiten entwickelt. Wenn das nach einigen Jahren dazu führt, daß sich, wie bei uns, Büros für schulpraktische Studien oder für Fortbildung entwikkeln und wenn dann ein Forschungsgegenstand festgelegt wird (der natürlich immer interdisziplinär anzulegen ist, was auch sehr schwierig und kostspielig ist), dann scheint mir hier die Chance zu liegen, die Resourcen der Universität fruchtbar zu machen.
Dazu noch ein weiterer Gedanke: wir haben z.B. hier an der Universität an meinem Institut ein Zentrum für Amerika-Studien. Es ist sehr gut sortiert - nach unseren Kategorien sortiert - aber auch genau interpretiert in Bezug auf die Anwender: Anwender sind nicht nur Studenten, sondern auch Lehrer aller Schularten, die sich hier zunächst einmal kundig machen, wenn sie mit ihren Schülern Amerika-kundliche Dinge behandeln, die aber auch mit unseren Studenten Unterricht planen und sogar mit ihren Schülern der Sekundarstufe 2 herkommen. Die Schüler kommen auf diese Weise dazu, sich in einem vorstrukturierten Bereich zu orientieren und unsere Bibliothek zu benutzen: sie lernen also mit einer wissenschaftlichen Einrichtung umzugehen, was für uns nicht ganz unwichtig ist. Wenn nämlich diese Universität durch diese Schüler später optiert wird, bedeutet das eine Studentenzahl, die für unsere ganze Struktur nicht unerheblich ist. Auf die gleiche Weise wie unser Zentrum für Amerika-Studien, könnte ich mir Zentren für Deutschlandstudien oder für Kulturstudien für den deutschsprachigen Raum vorstellen; auch mit Österreich müßten sich sehr

viele Kooperationsmöglichkeiten ergeben.
Noch ein letzer Punkt zum Thema "Kooperation": es gibt in der Bundesrepublik - aber auch in der Deutschen Demokratischen Republik, in Österreich und in Ansätzen in der Schweiz - universitäre Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Durch das deutsche Institut für Fernstudien sind wir in Kontakt mit der Universität Lausanne, Lubijana, Zagreb und anderen - und italienische Universitäten können auch noch dazu kommen! - was dazu führt, daß junge Wissenschaftler, aber auch Lehrer, die sich dann drüben weiterqualifizieren, bei mir hier für ein halbes oder ein ganzes Jahr mit einem deutschen oder einem eigenen Stipendium arbeiten, sich mit Didaktik "volltanken", mit einem wissenschaftlich fundierten Wissen zurückkehren und an der Universität für die Hochschullehrer wertvollere Gesprächspartner sind, als wenn sie "nur" Lehrer wären ...

FRAGEZEICHEN
Wie sehen Sie dann Ihre zukünftige Aufgabe in Italien? Sehen Sie sich eher als Vermittler von solchen "Tank-Möglichkeiten" für Fortbilder von Fortbildern oder für Fortbilder von DaF-Lehrern, oder denken Sie eher an Ihren persönlichen Einsatz durch persönliche Kontakte und eine besondere Strukturierung Ihrer Arbeit?

PIEPHO
Ich kann zunächst nur aus meinen Erfahrungen und meinen Intentionen heraus antworten - ob und in welcher Weise sie auf Italien zutreffend gemacht werden können, müßte man prüfen. Im Wesentlichen liegt mir aber daran, meine Anwesenheit und meine Kooperation dafür zu nutzen, daß *Kooperationsnetze* entstehen. Ich habe also Interesse daran, daß Kollegen, mit denen ich in Italien zusammenarbeite, auch untereinander in Kontakt kommen, sei es durch meine Tätigkeit im internationalen Haus Sonnenberg oder bei internationalen Tagungen für kommunikative Didaktik, sei es aber auch durch Besuche hier in Giessen. Das Prinzip vom "Change Agent", um einmal den Begriff vom Europarat zu verwenden, ist ja gerade, sich selbst dadurch überflüssig zu machen, daß man Kooperationsstrukturen hinterläßt, die dann selbständig und eigenständig weiterführen, was gemeinsam begonnen wurde. Was ich eigentlich vorhabe, ist die für 1986 und 1987 vorgesehenen Termine in diesem Sinne zu nutzen und sie ausserdem dafür zu verwenden, daß Materialien, die an einer Stelle erarbeitet worden sind - etwa in Genua - an anderen Stellen angeboten und kritisch bearbeitet werden, sodaß "Bauelemente" entstehen, die durch ständige kritische Verwendung in die Nähe dessen kommen, was Praxis ist. Deshalb liegt mir immer so viel daran, daß bei den Seminaren Publikationen entstehen: es brauchen nicht Publikationen zitierfähiger Art zu sein, sondern "graue Literatur", aber doch etwas, was weitergereicht und wiederverwendet werden kann: auch Video-Dokumente scheinen mir besonders nützlich. Ziel meiner Tätigkeit muß schon aus ganz einfacher Selbstsorge sein, mich nach einer gewissen Zeit überflüssig zu machen: zu diesem Punkt bin ich jetzt in Jugoslavien, in der Westschweiz und in Portugal gekommen, wo die Projekte nun soweit abgeschlossen sind, daß ich jetzt Zeit hätte, mich auf zwei Bereiche zu konzentrieren: Polen und Italien. Ich möchte dabei betonen, daß ich nicht komme als derjenige, der viel Erfahrung hat und alles weiß: jeder neue Bereich in Europa ist für mich immer eine neue Erfahrung und Erfahrung ist etwas, was ich dringend brauche. Insofern ist mein Interesse gar nicht selbstlos, sondern durchaus selbstsüchtig, weil ich heute, wie alle diejenigen, die eine Sprache unterrichten - ich bin ja eigentlich Anglist - nicht mehr im engen Kontext eines begrenzten Schulsystems und einer nationalen Kultursituation leben kann.

FRAGEZEICHEN
Sie sprachen vorhin von "Bausteinen". In Genua war z.B. in diesem Sinne der Baustein "Grammatik" entstanden. Welche weiteren "Bausteine" würden Sie vorsehen?

PIEPHO
Es gibt dafür Entwürfe im deutschen Volkshochschulverband und im Europarat, die in verschiedenen Bereichen erprobt werden. Es würde sich als erster der große Bereich des *Hörverstehens* anbieten, dann der Bereich des *stillen Lesens:* es müßte das Lesecurriculum vom ersten Tag bis nach oben durchdacht werden, denn das ist - glaube ich - ein großes Desiderat angesichts der Maturalprüfung, wo ein großer Überblick und das Gelesen-Haben-Müssen vieler Texte erwartet wird, aber die Lesefähigkeit durch die traditionelle Methode - Vokabeln einführen, Text durchnehmen, ein paar dumme Fragen hinterher stellen und die Grammatik herausziehen - nicht entwickelt wird: da weiß man heute mehr. Ein weiterer Bereich ist sicher das *Schreibcurriculum*, d.h. die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache schriftlich auszudrükken: das bedeutet von Anfang an eine gezielte Verwendung der Sprache, z.B. um Drehbücher zu schreiben, Interviews vorzustrukturieren usw. - ich meine damit den großen Bereich geordneter, auch durch ein Medium transportierter sprachlicher Kommunikation. Sehr wichtig ist auch die Frage der *Techniken des geistigen Arbeitens* in zwei Kulturen, oder besser gesagt, im Kulturraum Europa: das scheint mir ein ganz besonders wichtiger Punkt. Also alles zielt darauf, die Eigentätigkeit, die Nutzung der Vorerfahrung der Schüler, die Interaktion im Klassenzimmer, die Initiative-Fähigkeit zu nutzen, weiterzuentwickeln und im spezifisch fachlichen als Bereicherung für den einzelnen Schüler zu aktivieren. Man müßte auch noch auf Einzeldinge eingehen, z.B. auf die *Nutzung von einfachen visuellen Medien*, von Wandtafel, Wandzeitung, Karton, Papierstreifen usw. für die kreative Arbeit im Fremdsprachenunterricht. Dies hängt wiederum mit den Techniken des geistigen Arbeitens zusammen, mit der Frage also, vernünftig zu exzerpieren, Wörterbücher und Grammatik zu benutzen, sich selbst Entwürfe zu machen usw. Ich weiß nicht, wie es in Italien ist, aber bei uns zeigt sich schon sehr deutlich, daß eine Fernsehgesellschaft bestimmte Fähigkeiten, sich auszudrücken verkümmern läßt: junge Menschen nehmen ständig Reize auf, die sie ganz gezielt in ihren tiefen Emotionen bestimmen, bewegen, erregen, aber finden keinen Ausdruck dafür. Oft ist dann die eigene Sprache so tabuisiert, daß manchmal nur die Fremdsprache die Möglichkeit gibt, Dinge von sich zu geben, in der Reaktion z.B. auf Literatur. Um die Schüler so weit zu bringen, gehört natürlich eine besondere Technik im Umgang mit Texten und mit der Skizzierung eigener Gedanken. Italienischen Lehrern, die - so wie ich sie kennengelernt habe - durch ihr Studium für Sprache, Kultur und Literatur höchst sensibel gemacht worden sind - Wege zu zeigen, um diese Sensibilität durch vernünftige, aktivierende Arbeitstechniken weiterzugeben, hat keinen Anspruch auf Innovation: Gruppenarbeit und Partnerarbeit ergeben sich sozusagen von selbst, nicht als "moderne Methoden", sondern als eine Einlösung der Tatsache, daß ja Lernen ein Vorgang individueller Art ist und daß der Einzelne sich Gedanken macht und aus Informationskomplexen seinen Nutzen zieht; gleichzeitig geschieht auch ein sozialer Prozeß, wenn die Teilnehmer sich über einen Text unterhalten und Meinungen darüber austauschen - die Bedeutung eines Textes liegt ja, nach der modernen Texttheorie, nicht im Text, sondern im Leser, in seiner eigenen, unmittelbaren und unverwechselbaren Leistung gegenüber dem Text. Das stellt auf der einen Seite hohe Ansprüche an die sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmer, auf der anderen ist es ein riesiges Potential und dazu eine Entlastung für den Lehrer: den Text in die Gruppe zu geben, Schüler mit gezielten Fragen und Aufgaben an den Text herangehen zu lassen, Bedeutungen entstehen und dann zusammentragen zu lassen ist viel weniger anstrengend für den Lehrer als Vokabeln einzuführen, die Schüler mühsam durch den Text zu ziehen und dann anschließend zu versuchen, Fragen zu stellen, die viele Schüler gar nicht beantworten können, weil sie ja gar keine Zeit gehabt haben, sich darüber Gedanken zu machen. Diese Ansätze sind keine große Reform, sondern nur die Herbeiführung eines Arbeitszustandes und eines Arbeitsverhaltens, das die Schüler ja sowieso nachher an der Universität lernen müssen. Das ist also gar nichts Atypisches: im Gegenteil. Der heutige Frontalunterricht, der vom Lehrer eine unglaubliche Leistung - als Alleinunterhalter, als Animator usw. - abverlangt, ist nicht propedeutisch für das, was der Mensch später in seinem Leben tun muß: gerade weil es so unnatürlich ist, ist es ja so unglaublich anstrengend für beide Seiten... In der heutigen Fernsehgesellschaft, wo die Jugendlichen dauernd von außen her mit Dingen überflutet werden, kann sich nicht auch noch die Schule einen Frontalunterricht erlauben, ohne zu versuchen Eigeninitiative und Ausdrucksfähigkeit in den Schülern zu entwickeln: sicher sind wir keine konversationelle Gesellschaft, wie es früher die großbürgerliche Gesellschaft war; andererseits leben wir doch in größeren kommunikativen Zusammenhängen und müssen uns im großen Feld sozialer Beziehungen verständlich machen, wozu einerseits die Begegnung mit fremdsprachlichen Leuten im eigenen Land, andererseits die eigene Durchsetzung im Zielland gehört. Das ist nicht nur eine Angelegenheit emotionaler und affektiver Dinge, sondern auch

kognitiver Stile, die mit dem Erlernen der fremden Sprache gewonnen werden müssen.

FRAGEZEICHEN
Sie haben zwei Probleme angesprochen: einerseits den Literatur-Unterricht - Sie wissen, wie unsere Programme strukturiert sind und was in unserem Maturum verlangt wird -, andererseits das Problem "Landeskunde": ich finde es besonders wichtig, daß Sie betont haben, Schüler sollen in erster Linie nicht auf einen hypotetischen Aufenthalt in einem deutsch sprechenden Land, sondern auf den Kontakt mit Leuten vorbereitet werden, die in ihr eigenes Land kommen. Könnten sich diese beiden Probleme vielleicht zu weiteren "Bausteinen" konkretisieren?

PIEPHO
Ich denke, daß hier auch zwei weitere Instanzen des Faches angesprochen sind, nämlich die Lehrplanentwicklung und Lehrplanerprobung einerseits, und die Entwicklung, bzw. Zusammenstellung von Lehr- und Lernmaterial andererseits: auf diesen beiden Ebenen ist wohl die entscheidende Richtungsänderung zu bewegen. Ich möchte hier nicht ein Urteil formulieren, sondern eher einen Eindruck wiedergeben, der sich im Laufe von Gesprächen mit italienischen Kollegen gebildet hat und zwar, daß die italienischen Richtlinien für den Deutschunterricht, bzw. die Gewohnheiten bei den Prüfungen, eine inflationäre Vorstellung von dem haben, was tatsächlich gelernt und gelehrt werden kann: diese Vorstellung wirkt sich auf die letzten beiden Jahre vor dem Maturum aus, wo gigantische Dinge behandelt werden (z.B. die Romantik als solche, und zwar im Querformat!), für die die Schüler eine Unmenge Texte gelesen haben müßten, was dazu führt, daß sie das tun, was man, glaube ich, seit etwa hundert Jahren mit gutem Gewissen nicht mehr tut, nämlich daß sie eine Literaturübersicht lesen oder Kulturlesehefte zur Hand nehmen, z.B. über den Barock in Süddeutschland usw., was sich alles nicht substantiell aus eigenen Entwicklungen heraus erarbeiten, sondern nur mühsam einpauken läßt, und natürlich auch von daher zu sprachlichen Fehlleistungen führt. Ein Schüler kann ja kein Verfasser einer Trivialkulturkunde werden, wenn er sich nicht einmal im Alltag mit einem Deutschen über einen Lebens- oder einen Kulturzusammenhang unterhalten kann! Ich glaube, man muß schauen, was die italienische Gesellschaft vom Schulwesen an realen Deutschkenntnissen erwartet, d.h. was die Schule an Grundwissen im Deutschen bereitstellen soll: es können Dinge sein, die zur Erläuterung eigener Lebenszusammenhänge oder in den Bereich der öffentlichen Kommunikation gehören, es kann auch Vorbereitung auf eine spätere Tätigkeit im touristischen Bereich oder in der Wirtschaft oder in der Industrie sein. Ich bin allerdings nicht der Meinung, daß die Schule gezielt auf eine solche Tätigkeit vorbereiten muß: viel eher sollte sie solide, ausbaufähige Kenntnisse bereitstellen, die später je nach Situation verwendet und erweitert werden können. Man darf unter keinen Umständen vergessen - und zwar vom ersten Tag an - daß Schüler leichter über Texte als über Situationen, wie z.B. "am Strand von Venedig" angesprochen werden, und daß es also viel besser ist, aufgrund von einem Text z.B. von Conrad Ferdinand Meyer zu mutmaßen, wie Menschen sich begegnen und welche Erfahrungen von Fremdheit und von Vertrautheit sie haben. Ich glaube, das ist unbestritten. Auch ist unbestritten, daß die Schule - und das finde ich gerade gut in Italien, im Gegensatz zu manchen deutschen Bundesländern - darauf Wert legt, daß sich etwas wie ein europäisches Kulturbewußtsein aufgrund von Kenntnissen und Übersichten entwickelt: wir alle wissen , wie uns selbst die Kenntnis einer historischen Dimension oder einer Epoche hilft, ein ganzes Leben lang aufmerksam zu sein und Dinge wiederzuerkennen und anzureichern. Man sollte also nicht etwas über Bord werfen, was sich seit vielen Jahren bewährt hat, d.h. ein hohes Maß an Bewußtsein für Kultur, für die Vielfältigkeit der Kulturrepresentation, auch der internationalen Kulturrepresentation im eigenen Land: ich finde, das sollte man nicht aus dem Abitur herausnehmen, nur muß es realistisch curricular strukturiert werden, damit es am Ende als Eigenbesitz zur Verfügung steht und nicht ein angeklatschtes Oberflächenwissen bleibt, das in sich zusammenbricht, sobald etwas tiefer gehende Ansprüche gestellt werden.

FRAGEZEICHEN
In all dem, was Sie bis jetzt gesagt haben, ist öfter das Wort "kommunikativ" gefallen: wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung der "kommunikativen Didaktik"?

PIEPHO
Ich muß hier natürlich meiner eigenen Abneigung gegen solche Begriffe Ausdruck geben, obwohl ich selbst mitverantwortlich bin, daß man unter "kommunikativ" so viel subsumiert, daß man sagen kann, daß das heute ein Generaltrend geworden ist. Allerdings ist auch viel Unfug damit getrieben worden , bis hin zum Lernen von Redemitteln wie man früher Vokabeln gelernt hat! Man kann sich doch keine Redemittel aneignen, wenn man nichts hat, über das man wirklich reden muß oder reden möchte! Überhaupt ist das Reden nicht das Einzige in der Fremdsprache: man kann auch schweigen in der Fremdsprache, indem man liest, nachdenkt oder sich vielleicht verzögert äußert ... Zuerst müßte man genau sagen, was man unter "kommunikativ" überhaupt versteht: der Mensch lebt als kommunizierendes Wesen und ist, aufgrund seiner Gehirn- und allgemeinen neurophysiologischen Beschaffenheit eigentlich blendend dafür geeignet, eine Sprache zu lernen. In der Schule soll möglichst viel von dieser Potenz aus der sozialen Vorerfahrung in der Muttersprache und eventuell in der ersten Fremdsprache genutzt werden: der Mensch soll als ein für die Kommunikation geschaffenes (oder gewordenes) Lebewesen angesprochen werden, und zwar durch die Lernumgebung, durch die Art des Unterrichts und die Art, mit Texten, mit Sprache, mit Gehörtem, mit Gelesenem umzugehen. Es geht darum, alles das zu aktivieren, was uns zu einem Wesen macht, das Sprache versteht und mit Sprache auf Sprache, auf Signale und auf Situationen reagiert: es geht darum, den Menschen nicht nur als ein lernendes Wesen zu sehen, der einen "Code knackt", der von dieser anderen Sprache dargestellt ist. "Kommunikation" heißt auch, den Fremdsprachenunterricht - und in unserem Fall das Schulfach Deutsch - nicht von seiner kommunikativen Realität, etwa von der italienischen Gesellschaft abzuheben: man muß die äußeren Strukturbedingungen des Faches und die Ausbildungsbedingungen (hier spreche ich die Universität an) im Auge haben. Man kann sich nicht einreden, Geistesgeschichte zu verstehen, indem man sich an den eigenen Schreibtisch, ausserhalb aller Zeiten, zurückzieht: man kann die geistige Geschichte nicht verstehen, wenn man sie nicht auf sich selbst, auf den Menschen von heute bezieht. Lessings "Nathan der Weise" kann nicht aufgenommen werden - man kann nicht einfach eine "Interpretation" hineinspielen - wenn man nicht auch den letzten Krieg und die Judenverfolgung im Auge hat: Lessing wird heute nur deswegen noch gelesen, weil er uns heute noch etwas zu sagen hat, und insofern ist dieses "*heute*" auch die Frage, wer wir sind, was unsere Gesellschaft ist, welche ethischen, moralischen, sittlichen und politischen Ansprüche zählen. Dies gehört alles in eine moderne Literaturwissenschaft hinein: dazu gehört auch, den Menschen in die Lage zu versetzen, das was er erforscht und mit dem er sich wissenschaftlich befaßt, in seiner Tiefe zu rezipieren. Diese größeren Kommunikationszusammenhänge in das Schulfach, in die Richtlinien, in die Lehrpläne, in die Prüfungsordnungen und in die Lehrmaterialien einzuflechten, das ist für mich der "kommunikative Ansatz". Es ist sicher ein sehr großes Bild, aber der Europarat bemüht sich ja seit vielen Jahren gerade diesen Ansatz und dieses Denken in Europa zu verankern, und zwar nicht von oben herab, sondern in der Kooperation mit den einzelnen Ländern, über die vielfältigen, oft auch hemmenden diplomatischen Kanäle - aber das ist ja auch ein Merkmal der Kommunikation, daß sie erschwert wird ... Insofern habe ich einen hemmungslosen Optimismus, gerade weil ich weiß, daß alles, was wir hier besprochen haben, in Italien auf große Schwierigkeiten und auf erheblichen Widerstand stossen wird und auch viele Modifikationen bei der Durchsetzung erfordern wird. Aber ohne Anstrengung und ohne kulturelle Energie läßt sich nichts durchsetzen, weder im Schulwesen, noch in der Literatur, noch in der Kultur. Hier schließt sich etwas, wie ein philosophischer Kreis: Sprache umfaßt immer das Menschliche, das Gesellschaftliche insgesamt, in seinen guten und in seinen schlechten Seiten. Das ist vielleicht ein etwas großes Wort am Schluß, aber vielleicht neigen die Italiener zum Schönen, zum Humanen, und dazu noch zu einer so herrlichen Konkretheit, und da müssen wir deutsche Professoren uns dann immer in ein vages Zukunftsmodell mit großen Gedanken flüchten, und das habe ich zum Schluß dann in ganz typischer Weise auch getan! ...

(Das Interview wurde von Silvia Serena geführt)

Nicht alles für jeden. Aber für jeden etwas!



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

DIE CHANCE DES FREMDKULTURELLEN LESERS

Konkrete Poesie im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache - und danach?

Dietrich Krusche

ABSTRACT

Im Zusammenhang mit den Fragen nach der Besonderheit einer interkulturellen Literaturdidaktik befasse ich mich mit der Frage, ob es so etwas wie *vermittlungsrelevante Eigenschaften* literarischer Texte gibt. Ausgehend von Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik, wie sie in den letzten eineinhalb Jahrzehnten entwickelt worden sind, stelle ich mir die Frage, was die Besonderheit der Rezeptionssituation eines fremdkulturellen Lesers ausmacht. Ich gehe dabei nicht von den Unbestimmtheitsbeträgen im fiktionalen Text aus, nicht von den Leer - oder Anschlußstellen, sondern davon, was um diese herumliegt, was - und hier liegt sicherlich jeweils eine markante Rezeptionsschwelle - *aneinander anzuschließen* ist. Ich befasse mich also mit den Bestimmtheiten im Text, mit den, wie Mukařowsy sagt "sachlichen Bezogenheiten" im Text. Diese nenne ich, insofern es sich dabei um außertextliche Realität handelt, Referenz*bereiche*, insofern diese Referenzbereiche im Text realisiert sind, Referenz*schemata*. Ich versuche zu zeigen, daß Referenzschemata im Hinblick auf fremdkulturelles Lesen vor allem darin zu unterscheiden sind, ob sie sich auf ein menschliches Universale (z.B. den menschlichen Leib, Liebe, Tod, aber auch Ereignisse der Weltgeschichte) beziehen oder auf Fakten, die für einen fremdkulturellen Leser einer besonderen Erläuterung bedürfen. Ich schlage vor, die jeweilige Besonderheit der Referenzstruktur bei der Didaktisierung der Texte zu beachten, nicht nur im Hinblick auf die fälligen Vorausinformationen vor der Lektüre, sondern auch im Hinblick auf die Strukturierung des Lesergesprächs. Die Beachtung der Referenzstruktur der Texte kann unter anderem Hinweise darauf geben, welche Texte früher, welche später in den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache eingeführt werden sollten. So läßt sich zeigen, daß es günstig ist, solche Texte *zuerst* in den Unterricht einzuführen, die in markanter Weise auf außersprachliche Wirklichkeit Bezug nehmen oder sprachliche Bedeutung auch durch nichtsprachliche Zeichen erläutern. Beides läßt sich besonders häufig in Texten der sogenannten *Konkreten Poesie* finden. Auf Grund solcher semiologischer Erwägungen läßt sich daher die Empfehlung aussprechen, daß Texte der Konkreten Poesie oder solche Texte, die dieser Gattung nahestehen, in hohem Maße für einen Einsatz im Anfangsunterricht des Deutschen als Fremdsprache geeignet sind.

1.
Die Position des fremdkulturellen Lesers

Meine literaturdidaktische Urszene hatte ich bei meinem ersten Auslandsaufenthalt in Ceylon, dem heutigen Sri Lanka. Eine meiner Aufgaben bestand darin, einer Gruppe von Studenten, die sich für das Deutsche als Hauptfach entschieden hatten, die Geschichte der deutschen Lyrik nahezubringen. Das sollte innerhalb eines Semesters und bei zwei Stunden pro Woche geschehen. Als ich einmal angefangen hatte, über die Auswahl der Texte nachzudenken, die ich als Exempla benutzen wollte, geriet ich in akute Schwierigkeiten. Das galt nicht so sehr für Epochen, in denen verhältnismäßig wenig Lyrik produziert worden war, wie z.B. im 16. Jahrhundert; es galt besonders für die Epochen, von denen uns eine Überfülle von lohnend erscheinenden Texten überliefert worden ist, also besonders für die Zeit der deutschen Klassik, besonders für das Werk Goethes. Um die Entwicklung von Goethes Naturlyrik zu demonstrieren, hatte ich mich unter anderem für das Gedicht *Auf dem See* entschieden, dessen Anfang lautet:

> *Und frische Nahrung, neues Blut*
> *Saug ich aus freier Welt;*
> *Wie ist Natur so hold und gut,*
> *Die mich am Busen hält!*[1]

1. Ich beziehe mich auf die spätere Fassung des Gedichtes unter diesem Titel, dient nach: Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Werke. (Nachdruck der Artemis-Gedenkausgabe im dtv-Verlag), Bd. 1, München/Zürich 1977, S. 57.

Wie auch immer meine Studenten die vorher behandelten Gedichte in meinem Lyrikkurs gelesen haben mögen, dieses Gedicht lasen sie offenbar mit wenig Verständnis, sprachen darüber mit deutlichem Widerwillen. Sie fanden, daß das Gedicht eigentlich gar nichts sage. Obwohl ich davon ausgegangen war und sicherlich auch zu Recht davon ausgehen konnte, daß die Busen-Metapher sich interkulturell gut vermitteln würde, war die Verherrlichung der Natur als nährender Mutter von meinen Studenten offenbar nicht angenommen worden. Was war geschehen? Erst allmählich wurde mir klar, daß die Vorerfahrung meiner Partner im Lesergespräch sich gegen den vorstellungshaften Nachvollzug der Bilder des Gedichts sperrte, daß Vorstellung und Begriff von Natur in einem buddhistischen Tropenlande sich von der Goetheschen Naturerfahrung entschieden trennte. (Hier war die Natur eben nicht "hold und gut", hier konnte das Ich die Fülle des Daseins und den Sinn eigener Existenz nicht daraus gewinnen; hier war Natur übermächtig, feindlich und vor allem "wesenloser Schein"!)[2]

Hatte ich also, indem ich einen für Epoche und Autor "repräsentativen" Text ausgewählt hatte, den falschen Text gewählt? Hätte sich die markante Fremdheit des Textes, die er gegenüber einem buddistischen Leser in einem Tropenlande entfaltete, vermeiden lassen?

Also: Hätte ich die Erfahrung von Fremde durch entsprechende Vorauserklärungen entschärfen können und sollen? Indem ich dieser letzten Frage nachging, wurde mir klar, daß auch noch so ausführliche und noch so gut gewählte Erklärungen diesen Zweck nicht erfüllt hätten. Selbst wenn ich Goethes Naturbegriff bis auf Spinoza zurückverfolgt hätte, wäre die emotive, an den Bildvorstellungen hängende Distanz meiner Studenten auf den Text geblieben.

Ähnlich verwirrende Erfahrungen machte ich bei meinem zweiten Auslandsaufenthalt, in Japan. Dort verlegte ich den Schwerpunkt meiner Literaturvermittlung auf solche Texte, in denen sich deutsche Wirklichkeit im lebenspraktischen Detail, in ihrer gesellschaftlich-historischen Bedingtheit abbildete. Ich versuchte insbesondere solche Texte zu finden, in denen das Verhältnis des Individuums zur gesellschaftlich strukturierten Allgemeinheit sich abbildete: denn mir war klar geworden, daß sich gerade unter diesem Aspekt markante Unterschiede zwischen Japan und Deutschland ergeben würden. Dabei hielt ich das realistische Detail für interkulturell vergleichsfähiger als die Abstraktionen des sogenannten kulturellen Überbaus. Aber auch diese meine Annahmen erwiesen sich als problematisch. Meine japanischen Gesprächspartner sagten mir, daß gerade diese konkreten Texte, wie etwa Heinrich Mann, Bertolt Brecht und Heinrich Böll sie geschrieben haben, ihnen die schlimmsten Leseschwierigkeiten bereiteten; daß sie sich viel lieber in den Höhen der Abstraktion bewegten, wie sie sich etwa - dieses Beispiel wurde mir explizit genannt - in dem Tagebuch der Griechenlandreise Hugo von Hofmannsthals auffinden ließen. Offenbar, so mußte ich mir sagen, vermitteln sich begriffliche Abstraktionen auch zwischen sehr entfernten Kulturen doch leichter als die Darstellung von konkreten kulturhistorischen Details. Aber sollte die Vermittlung denn leicht, sollte sie denn glatt sein? Kam es nicht darauf an, die konkrete Fremde zu sichern, den Anspruch und die Chance des sehr Anderen aufrecht zu erhalten? Sicherlich, auch!, sagte ich mir. Aber bestand meine Aufgabe als eines Kulturvermittlers durch Literatur nicht gerade darin, solche Texte als Beispiele auszuwählen, die *einerseits* die Fremde in sich trugen, die eine große, ja extreme Distanzerfahrung möglich machten, die *andererseits* den fremdkulturellen Lesern doch eine gute Chance boten, diese Fremde für sich zu entdecken, sie im Leseakt selbst zu realisieren. Wie aber waren solche Texte auszumachen? Unter welchen Prämissen war die Auswahl solch geeigneter Exempla der Vermittlung zu reflektieren?

Während meines Japanaufenthaltes in der zweiten Hälfte der 60er Jahre erschienen einige Arbeiten, die einen markanten Methodenwechsel in der Philologie signalisierten. (Dieser Wechsel ist später auch als "Paradigmawechsel" bezeichnet worden.) Ich meine den Übergang vom produktions- zum rezeptionsorientierten Deuten der Texte. Zu der Herbeiführung dieses Umschwungs haben viele Wissenschaftler und Wissenschaftsschulen beigetragen. Zu nennen sind der russische Formalismus, der sogenannte tschechische Strukturalismus, vor allem die Arbeit von Jan Mukařowský, zu nennen ist die Texttheorie Roman Ingardens, vor allem aber die Arbeiten der beiden deutschen Wissenschaftler - bemerkenswerterweise beides Fremdkulturwissenschaftler in Deutschland -, des Romanisten Hans Robert Jauß und des Anglisten Wolfgang Iser. Mir wurde rasch klar, daß die sogenannte Rezeptionsästhetik einen theoretischen Hintergrund für die Reflexion der Probleme einer interkulturellen Literaturvermittlung abgeben konnte. Denn indem sie an einem literarischen Text gerade das herausarbeitete, wie der Text die Aktivitäten des Lesers im Leseakt steuert, legte sie auch die Strukturen frei, innerhalb deren Grenzen sich die je subjekthafte Vorstellungsenergie des Lesers zu entfalten hat. Und die Position des Lesers ist es ja, von der im Prozeß der interkulturellen Vermittlung von Literatur die Erfahrung von Andersheit, ja von noch unbegriffener Andersheit, also von Fremde, gemacht wird. Bei der Differenz zwischen dem muttersprachlichen und dem nicht-muttersprachlichen Leser ist also einzusetzen, wenn man ein Konzept der interkulturellen Hermeneutik entwickeln will[3].

So beschäftigte ich mich dann während meines Japanaufenthaltes und in den Jahren danach mit der sogenannten "Appellstruktur" der Texte, den Unbestimmtheitsbeträgen im literarischen Text, die sich einerseits aus der schon von Ingarden beschriebenen semantischen Unbestimmtheit solcher Texte ergeben, die Wirklichkeit nur "in schematischer Hinsicht" abbilden, wie sie andererseits in Realisierung und Füllung der sogenannten Schnittstellen, Leerstellen oder auch Anschlußstellen im literarischen Text zur Geltung kommen. Ich verzichte hier auf eine detailliertere Theoriediskussion, halte für meinen folgenden Gedankengang nur dieses fest: Offenbar kommt gerade den textsyntaktisch relevanten Schnitt- oder Anschlußstellen bei der interkulturellen Vermittlung eines literarischen Textes sofern Bedeutung zu, als gerade durch sie das - je verschiedene - Vorstellungspotential des Lesers auf den Plan gerufen wird. Diese Leseraktivität, die den Text im Leseakt erst konkretisiert, kann aber nur dann wirksam werden, wenn - auch - der fremdkulturelle Leser auf den Appellcharakter des Texts zu reagieren wagt, wenn er seine eigenen Vorerfahrungen und Vorstellungsgewohnheiten ins Spiel zu bringen verlockt wird, wenn er, kurz gesagt, von dem hemmenden Zweifel befreit ist, er lese den Text womöglich durch Fremdheit falsch! Dieses latente "fremde Gewissen" spielt bei jedem Versuch, kulturelle Distanz lesend zu überwinden, eine beträchtliche Rolle. Die Fragen, die ihm zugrunde liegen, lauten: Lese ich nicht, auch wenn ich sprachlich den Text verstehe, anders als ein muttersprachlicher Leser? Lese ich damit nicht anders, als der vom Text intendierte Leser? Verstehe ich das vom Text Angedeutete richtig? Weiß ich im Hinblick auf den Text genug? Weiß ich im Hinblick auf den Text das Richtige? Diese skrupulösen Fragen dürften umso virulenter sein, je gebildeter der fremdkulturelle Leser ist, je tiefer er sich mithin schon aus Anlaß von geringen Irritationen im Verstehensprozeß seiner Fremdkulturalität bewußt wird.

Das so skizzierte Lese-Problem weist auf eine charakteristische Verknüpfung hin: auf das dialektische Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit im literarischen Text.

Unsere ganzheitliche, entschiedene, auch unsere Phantasie zulassende Beteiligung am Text geschieht nur dann, wenn wir uns dessen hinreichend sicher sein können, daß unser Zugriff auf das vom Text als Bestimmtheit Eingeführte, angemessen ist - anders ausgedrückt: wenn wir unseren eigenen Erfahrungshorizont, und sei es noch so schemenhaft, als auch dem Text eingezeichnet wiederfinden können.

Die Elemente im literarischen Text, die dem Leser die Chance bieten, seinen eigenen Erfahrungshorizont darin wiederzuentdecken (was von Mukařowský die "sachliche Bezogenheit" des Textes genannt worden ist)[4] will ich im folgenden die *Referenzstruktur* des Textes nennen. Soweit ich mich auf diese "sachlichen Bezogenheiten" als außertextliche Entitäten beziehe, nenne ich sie *Referenzbereiche;* soweit ich mich auf Repräsentation referentieller Elemente innerhalb des Textes selbst beziehe, nenne ich diese *Referenzschemata.*

Die Aufgabe, die ich mir nun für meinen weiteren Argumentationsgang stelle, ist: Lassen sich solche Referenzschemata und darüberhinaus Referenzstrukturen finden, die dem fremdkulturellen Leser eine besonders gute Chance geben, seine eigenen Vorerfahrungen mit ins Spiel zu bringen und zugleich die vom Text nahegelegte ästhetische Erfahrung zu vollziehen, der allemal auch etwas an kulturhistorischer Spezifik, kulturhistorischer Kontingenz, d.h. an gewachsener Fremde innewohnt?

2.
Vergleiche Dietrich Krusche: *Die Kategorie der Fremde*, in: A. Wierlacher (Hg.): Fremdsprache Deutsch 1, München 1980, S. 30 ff.

3.
Vergleiche Dietrich Krusche: *Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Lese-Gespräch*, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 7 (1981), S. 1 ff.

4.
Jan Mukařowský: *Kapitel aus der Ästetik*, Frankfurt 1970, S. 96 ff.

2.
Konkrete Poesie als Einübung von Leseweisen

Wodurch gebe ich dem fremdkulturellen Leser eine gute Chance? Wie kann ich, schon durch meine Textauswahl, sicherstellen, daß der fremdkulturelle Leser den Text auf sich bezieht? Durch welche in meine Textauswahl eingehenden Erwägungen kann ich es erreichen, daß es für die Lektüre nur weniger oder gar keiner Vorausinformationen bedarf?
Ich gehe von dem alten literaturdidaktischen Grundsatz aus, daß ein Anfänger im Literaturerleben nur wenig Zusatzinformationen zum Text verträgt, daß die Erklärungen und Zusatzinformationen in dem Maße zunehmen können, in dem die literarisch-ästhetische Kompetenz des zu förderden Lesers gewachsen ist.
Ich enge mein literaturdidaktisches Experimentierfeld noch weiter ein: Ich beziehe mich von nun an auf den *Anfangsunterricht* des Deutschen als Fremdsprache, stelle mir also die Frage, was für Texte deutscher Sprache geeignet sein könnten, schon Anfängern im Deutschunterricht eine gute Chance zu geben, charakteristische *ästhetische Erfahrungen* im deutschen Sprachmedium zu machen. Ich gliedere meine folgenden Vorschläge nach den Referenzbereichen bzw. Referenzschemata, die ich im einzelnen unterscheiden möchte. Die verwendeten Textbeispiele stammen durchweg aus dem Bereich der Konkreten Poesie, die sich im fremdkulturellen Anfangsunterricht längst vielfach bewährt hat[5]. Meine Erwägungen dazu trage ich - wie ich es weiter oben gelegentlich schon getan habe - in der Form eines Erfahrungsberichts vor.

a.
Lebenspraktische Anschaulichkeit

Der folgende Text kann als erster Text überhaupt im Unterricht des Deutschen als einer Fremdsprache benutzt werden.

Reinhard Döhl


ApfelApfelApfel

um Wortpaare, die gerade keinen Gegensatz darstellen. Komplementäre Begriffe sind gefragt: hell und dunkel, männlich und weiblich; aber auch Worte, die für sich keine Bedeutung haben, z.B. Partikeln, können in einer Paarbeziehung diese Bedeutung ausdrücken: sowohl/als auch, nicht nur/sondern auch, einerseits/andererseits usf. Ein Weiterspielen der Textbedeutung (auch das chinesische Wortpaar yin und yang könnte den Schülern einfallen) kann eine Vorstellung davon vermitteln, daß die Sprache auch in ihren logischen Bezügen eine Art Anschaulichkeit für uns entfalten kann.

b.
Geschichte als Weltgeschichte

Geschichtliches Wissen ist je nach nationalgeschichtlicher Bildungstradition in ganz verschiedener Zusammenordnung über die Welt verteilt. Dennoch gibt es eine bestimmte Anzahl von Jahreszahlen, Namen, Fakten, die international, und zwar schon auf einem verhältnismäßig frühen Bildungsniveau, verbreitet sind. Dabei handelt es sich, bedauerlicherweise, meistens um Katastrophen-Wissen, kriegerischmörderische Ereignisse.

Ernst Jandl

MARKIERUNG EINER WENDE

1944	1945
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	mai
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	

Es empfielt sich, von diesem Text zuerst nur die beiden Jahreszahlen, möglicherweise nur die Jahreszahl 1945 herzuzeigen. (Diese Ausschnittbildung kann geschehen, indem auf der Folie alles übrige abgedeckt wird, oder indem der Text in der hier vorgeschriebenen Reihenfolge des Vorgehens an die Tafel geschrieben wird.) Diese Zahl dürfte im Vorverständnis so gut wie aller Deutsch Lernenden in der Welt mit dem Vorwissen "Ende des letzten Weltkrieges", verbunden sein. Dann kann die Wortkolumne abgedeckt werden, die unter der Zahl 1945 steht. In europäischen Kulturen dürfte *Mai* als Name des fünften Monats erkannt werden. Damit ist auch, wenn auch vage, angedeutet, was das Wort *Krieg* bedeutet. (Auf das Problem der Kleinschreibung gehe ich hier nicht ein). Die nächste Frage, die ich bei der Besprechung dieses Textes stelle, heißt: Wie oft denn wohl das Wort *Krieg* unter der Jahreszahl 1944 erscheinen müsse. Die Beschäftigung damit trägt nicht nur dazu bei, die Schärfe des Kontrastes zwischen *Krieg* und *Mai* zu akzentuieren, sondern macht auch klar, welche Art von Vorwissen der Lernenden die Dekodierung dieses Textes offenbar möglich macht (die naturzeitliche Einheit des Jahres mit seinen zwölf Unterteilungen in "Monde". In einem weiteren Gesprächsschritt kann dann - nun auf der Suche nach Wortbedeutungen der deutschen Sprache - das Wort *Mai*, von dem aus die Bedeutung des Wortes *Krieg* sich klären ließ, probeweise ausgetauscht werden gegen andere Wörter. Die Frage kann heißen: Was kann noch Gegensatz zu Krieg sein? In einem Kurs amerikanischer College-Studenten, die erst etwa zwei bis drei Wochen Deutschunterricht gehabt hatten, die möglicherweise aber schon vorher einige andere Erfahrungen mit dem Deutschen sammeln konnten, waren die vorgeschlagenen Antworten folgende: Frühling, Natur, Liebe, Freunde, Blumen, Blüten, Frieden. Gerade das Wort *Frieden* aber, der eigentliche Gegensatz zu *Krieg*, hätte in diesem Text nicht das leisten können, was durch das Wort *Mai* an Bezugsmöglichkeiten ins Spiel gebracht wurde.
Wesentlich später erst in der Progression des Sprachelernens kann folgender Text sinnvoll eingesetzt werden:

Burkhard Garbe

LEHR REICH

ERSTES REICH
ZWEITES REICH
DRITTES REICH

DRITTES REICHT

Man könnte diesen Text sicherlich in Verbindung mit dem Kapitel der Ordinalzahlen lesen. Vorauszusetzen ist hier freilich die Kenntnis der verschiedenen Bedeutungen von "REICH": als Nomen gebraucht, als Adjektiv gebraucht und als Verbalstamm für "hinreichen", "genug sein". So könnte man etwa in der Stunde davor diese verschiedenen Bedeutungen des Lemma *REICH* gleichsam nebenbei erwähnen und ein paar Worte zu der Geschichte des Deutschen Reiches sagen, die Umrißzahlen der drei Deutschen Reiche angeben. Die Präsentation des Textes dann sollte zeilenweise geschehen, so, daß die Zeilen von oben her freigegeben werden. Da die dritte Zeile in ihrer Folgehaftigkeit erschließbar ist, kann die Erwartung aufkommen, daß der Text mit VIERTES REICH weitergehen könnte. Die Überraschung besteht dann darin, daß die vierte Zeile, abgesetzt durch eine Leerzeile, die dritte zu wiederholen scheint - bis auf das t als Endungsmorphem der dritten Person des deutschen Verbs. Um diese Abweichung besonders deutlich herauskommen zu lassen, kann man daran denken, diese letzte Zeile von links her langsam aufzudecken, den Aufdeckvorgang vor dem Endungs-t sogar einen Moment anzuhalten, um die folgende Überraschung zu vergrößern.

c.
Sprache als Lernsystem

In dem Übungsbuch bzw. in der Grammatik tritt den Sprachlernern die Sprache in einem ganz besonderen Zustand entgegen, nämlich in der Struktur, die sie übersichtlich, die sie in einem begrifflichen Sinne lern-fit macht. Dabei ergibt es sich dann, daß die Deklinations- und Koniugationsschemata, die zusammengehörigen Präpositionsreihen und die Flektionstabellen der Adjektive (das nur als Beispiele genannt) Texte einer eigenen Sorte bilden. Diese Texte kann man Lernschemata nennen. Eine ganze Reihe von Texten der Konkreten Poesie lassen es sich angelegen sein, diese Lernschemata als Spielmaterial zu benutzen, sie zu variieren, grotesk umzustrukturieren, sie gleichsam als Textsorte entgleisen zu lassen.

Rudolf Steinmetz

Konjugation

Ich gehe
du gehst
er geht
sie geht
es geht.

Geht es?

Danke - es geht.

Auch hier kommt es darauf an, den Leseprozeß in seiner Vorgangshaftigkeit didaktisch zu unterstreichen. Beginnt man mit der Überschrift, dann ist dieser Text schon nach der ersten Zeile von den Schülern fortsetzbar. Diese Art von Texten sind sie beim Fremdsprachelernen gewohnt! Hier fühlen sie sich auf sicherem Boden. Wahrscheinlich ist das Referenzschema des grammatischen Paradigmas dasjenige, an dem sich am mühelosesten anknüpfen läßt, wenn es darum geht, Vorerfahrungen der Schüler mit der Fremdsprache einzubeziehen. Daß dieses Schema hier entgleist, kann schon nach der fünften Zeile erkannt werden, dann nämlich, wenn der Punkt nach *es geht* gesehen worden ist. Gedankenlose bzw. ungenau hinsehende Schüler dürften freilich auf die Frage: *Wie geht es weiter?* mit: *Wir gehen*, antworten. Mit seinem *Geht es?* hat dann der Text aber die Überraschung und die Lacher auf seiner Seite. Da von jetzt an klar ist, daß das Konjugationsschema in einen Dialog umgekippt ist, dürften für die Schlußzeile Lösungen sich finden lassen - sie müssen nicht unbedingt mit dem, was der Text anbietet, übereinstimmen.
Welch geringer Veränderungen es bedarf, um einem Grammatikschema eine lebenspraktische Bedeutung abzugewinnen, in wie subtiler Weise der Blick eines sprachgeübten Autors ein Deklinationsschema verfremden kann, zeigt der folgende Text:

Ernst Jandl

der tod
des todes
dem tod
dem tod

der tod des todes
dem tod den tod

Auch hier sollte die Präsentation das Lesen als langsam fortschreitenden Prozeß akzentuieren, den Sprung von Zeile zu Zeile betonen, indem beim Abdecken Pausen eigelegt werden. Diese mögen den Schülern dann fast ärgerlich erscheinen, zumal sie ja genau wissen können, was jeweils zu folgen hat. Statt des Plurals, den sie erwarten, sollten dann aber die beiden Schlußzeilen auf einmal vor ihren Augen sein. Die Überraschung besteht darin, daß die Veränderung der räumlichen Beziehungen der Worte zueinander ein ganz neues Lese- und Verständnisangebot macht. Es empfielt sich nicht, daß der Lehrer zu diesem Text irgendwelche Hilfestellungen gibt. In der Klasse amerikanischer College-Studenten, die oben schon einmal erwähnt wurde, war die erste Reaktion, die nach einigen Sekunden der Verblüffung auf diesen Text erfolgte die, daß, freilich in der Muttersprache der Studenten, gesagt wurde, es handle sich hier offenbar um ein "pazifistisches Gedicht". Das Vorprellen dieser Antwort zog die anderen Gesprächsteilnehmer mit. Ohne daß es einer längeren Diskussion bedurft hätte, wurde klar, daß der Tod hier nicht als natürliches Ereignis in dieser Weise vertextet worden war, sondern das es sich um einen unsinnigen, einen zu verhindernden, wahrscheinlich also um einen gewaltsamen Tod handeln müsse. Die sich anbietende Lösung: Hier ist wohl der Tod im Krieg gemeint! Auch hier geht es natürlich nicht darum, etwa die starke Deklination im Deutschen einzuüben oder die Bedeutung des Wortes *Tod* zu festigen. Es kann auch nicht darum gehen, in philosophische oder politische Diskussionen überzugehen. (Auch wenn diese Übergänge nicht unbedingt verhindert werden müssen.) Worum es aber geht, das ist, ungewohnte, unerwartete Erfahrungen mit der Fremdsprache zu machen, noch genauer gesagt: die Erfahrung des sprachlichen Schema-Bruchs zu machen. Dabei werden den Schülern dann immer auch neue, ungewöhnliche Verwendungsmöglichkeiten von Sprache bewußt: hier z.B. die Verwendung eines Dativs, gefolgt von einem Akkusativ, also eines verblosen Wunschsatzes. Und als ebenso wichtig erscheint mir die mögliche Einsicht, daß Texte dieser Art sprachliche Verwendungsmöglichkeiten demonstrieren, die durch den Text als ästhetisches Arrangement selbst erläutert werden. Einsichten in Sprachmöglichkeiten tun sich auf, die gleichsam am Lehrer, der Grammatik, dem Lexikon vorbei erworben werden.

Sprachregeln, Lernregeln haben eine begrenzte Geltung.
Sprachliche Systematik hat nicht nur ihre Grenzen, sondern auch ihre Lücken. Eine entlastende, befreiende Beobachtung.
Folgender Text kann sie ermöglichen:

Kurt Marti

Umgangsformen

Mich ichze ich.
Dich duze ich.
Sie sieze ich.
Uns wirze ich.
Euch ihrze ich.
Sie sieze ich.

Ich halte mich an die Regeln.

Es empfiehlt sich, mit der zweiten Zeile zu starten und dann die dritte anzufügen. Das Problem der Du- und Sie-Anrede im Deutschen sollte den Lernern zu diesem Zeitpunkt bereits bekannt sein. Mit Hilfe dieser zwei Zeilen kann die Verbbildung des "Duzen" und "Siezen" durchschaubar werden. Dann kann die erste, unvermeidlich grotesk wirkende Zeile aufgedeckt werden. Alle anderen Zeilen sind nun zu erschließen. Groteske und pragmatisch sinnvolle Verwendung werden dabei gleichermaßen rekonstruierbar. Auf jeden Fall sollte die letzte Zeile als Überraschung aufgespart bleiben: die triumphierende (Schüler-) Feststellung, sich bei der Konstruierung von unsinnigen Wortbildungen doch nur an die "Regeln" gehalten zu haben, hat etwas von dem Triumph des Lerners David über den Goliath des Regelsystems der Grammatik.

d.
Selbstreferenz im Text, Rekurrenzen

Immer dann, wenn ein Text Reiben bildet, seien diese nun mehr pragmatisch oder mehr binnensprachlich bezogen, bilden diese für den Lerner einen Verständnisumriß, innerhalb dessen andere Textelemente ihren Bedeutungsort finden können. Wenn das Erkennen einer seriellen Entwicklung einmal stattgefunden hat, hat man bestimmte Erwartungen darüber, wie der Text

weitergehen sollte, man tastet dann nach Worten, die man noch gar nicht kennt, deren fällige Bedeutung man aber erschlossen hat.

Ernst Jandl

fünfter sein

tür auf
einer raus
einer rein
vierter sein

tür auf
einer raus
einer rein
dritter sein

tür auf
einer raus
einer rein
zweiter sein

tür auf
einer raus
einer rein
nächster sein

tür auf
einer raus
selber rein
tagherrdoktor

Versteht man die Überschrift als Eröffnung einer Sequenz, dann stellt die vierte Zeile der ersten Strophe die erste Rekurrenz dar. Gibt man noch eine weitere Zeile, die erste der zweiten Strophe vor, wird dieser Text fortsetzbar, er wird konstruierbar. Beim Aufdecken Zeile für Zeile kann man dem Voraussprechen der Schüler folgen. Ein Stocken dürfte sich bei der letzten Zeile der vierten Strophe ergeben. Wie sagt man, wenn ein vorgestelltes Subjekt, ein imaginäres Ich, nun selbst innerhalb eines reihenhaften Geschehens "dran ist"?? Deckt man die Zeile mit dem Wort *nächster* auf, dann ist dessen Bedeutung nicht eigens zu erklären, sie ist ja erwartet worden, das Wort *nächster* ist nur in einen bereits sinnhaft vorbereiteten Bedeutungsumriß eingetreten. Dasselbe gilt für die dritte Zeile der letzten Strophe, wo das Wort *selber* (oder auch *selbst*) in den vorbereiteten Bedeutungsumriß eintritt. Die Lösung, die sich mit der letzten Zeile ergibt, könnte auch irgendwie anders sein. Ehe man diese Zeile aufdeckt, kann man eine ganze Weile der Phantasie der Gesprächsteilnehmer freien Lauf lassen, die sich an der Tür und der dahinterliegenden "black box" entzündet.
Liegt der Anfang und das Ende einer Reihe fest, gewinnen alle dazwischen liegenden Positionen ihre relative Bedeutung.

Rudolf Otto Wiemer

unbestimmte zahlwörter

alle haben gewußt
viele haben gewußt
manche haben gewußt
einige haben gewußt
ein paar haben gewußt
wenige haben gewußt
keiner hat gewußt

Alle und *keiner* sollten bekannt sein. Die dazwischenliegenden unbestimmten Zahlwörter schreiben sich auf dem Wege der abnehmenden Menge von *alle* bis *keiner* ihre Bedeutung gegenseitig zu. Falls über die hier aufgeführten Zahlwörter hinaus noch einige andere bekannt sind (z.B. mehrere, etliche), könnten diese an den entsprechenden Stellen in die Reihe eingefügt werden. Verwirrend dürfte sein, daß diese abnehmende Reihe der Zahlwörter, die von der Gesamtmenge *all* bis zur Nullmenge *keiner* verläuft, auf jeder Position durch die Worte *haben gewußt* bzw. *hat gewußt* ergänzt wird. Wie kommt der Begriff des Wissens noch dazu im Perfekt der Verbform in diesen Zusammenhang herein, wie ist es denkbar, daß ein Wissen aller sich zu einem Niemands-Wissen hin entwickelt, wobei die genannten Teilmengen doch aus der Gesamtmenge aller hervorgegangen sind? Wie verschwindet Wissen? Durch Vergessen? Wird Wissen, das unter Menschen vorhanden war, so konsequent und restlos vergessen? Es muß

dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, wie weit er bei der Deutung dieses Textes gehen will; es muß ihm auch überlassen bleiben, ob er auf die für deutsche Leser wahrscheinlich spontane Deutung hinweisen will, daß es sich hier um einen Vorgang handelt, wie ihn die Deutschen während des Dritten Reiches an sich selbst erlebt haben; daß das Wissen, das hier verschwunden ist, kein anderes war, als das um die Vernichtung der Millionen Juden in Deutschland! Meiner Erfahrung nach haben aber immer noch alle Lerngruppe, die sich mit diesem Text befaßten, wenn auch im Medium ihrer Muttersprache, zu dem Begriff der Verdrängung hingefunden, zu der Verdrängung von Wissen durch Macht, zu der Einsicht, daß hier nicht vergessen, sondern verschwiegen wird. Im übrigen gibt es keine menschliche Gesellschaft, kein Staatswesen, das nicht in seiner näheren oder ferneren Vergangenheit Wissensverdrängung dieser Art praktiziert hätte.

Besonders geeignet für die Verwendung im Anfangsunterricht einer Fremdsprache erscheinen mir solche Texte, die sich auf mehrere in der Erfahrung der Leser vorgegebene Strukturen von Wirklichkeit beziehen, die dann im Text als Referenzschemata wiedererkannt werden können.

Rudolf Otto Wiemer

Zeitsätze

Als wir sechs waren, hatten wir Masern.
Als wir vierzehn waren, hatten wir Krieg.
Als wir zwanzig waren, hatten wir Liebeskummer.
Als wir dreißig waren, hatten wir Kinder.
Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir Adolf.
Als wir vierzig waren, hatten wir Feindeinflüge.
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir Schutt.
Als wir achtundvierzig waren, hatten wir Kopfgeld.
Als wir fünfzig waren, hatten wir Oberwasser.
Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir Wohlstand.
Als wir sechzig waren, hatten wir Gallensteine.
Als wir siebzig waren, hatten wir gelebt.

Von allen Texten der Konkreten Poesie, die ich in Fortbildungsveranstaltungen für ausländische Deutschlehrer zur didaktischen Bearbeitung in Gruppengesprächen zur Wahl stellte, ist dieser Text am häufigsten gewählt worden.

Ich vermute, daß die Ursache dafür darin liegt, daß wir in diesem Text nicht nur eine Reihe von Zahlangaben vorfinden, die von kleineren zu immer größeren Zahlen führt, sondern daß wir darin auch den Umriß eines Lebenslaufs, unterteilt in charakteristische Phasen seines Ablaufs und einige weltgeschichtlich relevante Namen und Fakten (die Zahlen *dreiunddreißig* und *fünfundvierzig* als Umrißzahlen des Dritten Reiches, *Adolf* als Hinweis auf Adolf Hitler) wiedererkennen können. Die Schwierigkeit und zugleich der Reiz dieses Textes besteht dann darin, das Schema des Lebenslaufs und das Schema "Geschichte" ("Historie") auseinandersehen zu können und damit zu der Lösung zu finden, daß hier offenbar ein typisch deutscher Lebenslauf im 20.Jahrhundert gezeichnet ist, der mit den Zahlen des 20.Jahrhunderts geht. Auch hier lohnt es sich, genau zu überlegen, welche der oft recht ausgefallenen Wortbedeutungen vorab anzugeben wären, welche dagegen in Reichweite des Erschließungsvermögens der fremdkulturellen Leser liegen könnten. So ist es sicherlich nicht ohne Reiz für den Sprachlerner, zu Vermutungen (Erwartungen) angeregt zu werden, was wohl für das Jahr 1950 und die Jahre danach als das Charakteristische für die Entwicklung Deutschlands anzunehmen ist, und weiter, wozu neuerworbener Wohlstand wohl im Leben eines Sechzigjährigen führen könne. Hat man sich als Lehrer dazu entschlossen, für die Worte *Masern* und *Gallensteine* den Oberbegriff "Krankheit" vorzugeben, dann kann man die Lerner, indem man sie an charakteristische Kinder- und Alterskrankheiten denken läßt, erst einmal einen gewißen Bedeutungshunger entwickeln lassen, ehe man ihnen die exakten Erklärungen gibt. Nun sind *Masern* und *Gallensteine* sicherlich keine Worte, die zum Grundwortschatz Deutsch gehören. Aber es scheint mir durchaus lohnend, den Lernern des Deutschen gelegentlich auch "ausgefallene" Worte zu vermitteln; diese prägen sich, zumal wenn sie in einem unwahrscheinlichen Kontext auftauchen, bekanntlich besonders nachhaltig ein: sie umgeben sich gleichsam mit einer Aura des Ungewöhnlichen, bekommen eine Art exotischen Reiz und können auf diese Weise zu Zentren von gemerkten Wortfeldern werden.

e.
Sprachgroteske

Bekanntlich ist das Deutsche bei der Bildung von Wortkomposita besonders permissiv. Die Vorstellung, daß im Deutschen schlechthin alle Wortverbindungen möglich sind, kann sicherlich auch so weit führen, daß gänzlich unübliche, die Wirklichkeit grotesk verfremdende Wortbildungen für umgangssprachlich gängige Zusammensetzungen genommen werden. So muß man wahrscheinlich das Ungewöhnliche, das Groteske eines Textes wie des folgenden erst einmal dadurch sichern, daß man auf die "üblichen" Ausgangsworte hinweist, die zu den grotesken Bildungen umgebaut worden sind.

Erich Fried

Nagemensch	Übermensch	Hausmensch
Raubmensch	Untermensch	Höllenmensch
Beutelmensch	Mittelmensch	Uhrmensch
Stadtmensch	Zweckmensch	Stundenmensch
Landmensch	Geldmensch	Tagmensch
Wassermensch	Halbmensch	Vormensch
Luftmensch	Doppelmensch	Nachmensch
Säugemensch	Vollmensch	Mitmensch
Mastmensch	Hohlmensch	Hauptmensch
Schlachtmensch	Normalmensch	Nebenmensch
		Unmensch

Das Prinzip des Wortumbaus, der grotesken Analogiebildung, womit Erich Fried hier arbeitet, kann man einem Lerner, der dem Deutschen gleichsam alles zutraut, dadurch deutlich machen, daß man zu *Nagemensch, Raubmensch, Beutelmensch* die Ausgangsworte Nagetier, Raubtier, Beuteltier vorgibt. Dasselbe könnte auch geschehen, indem man das Wort *Schlachtmensch* zu Schlachtvieh re-normalisiert.

Auch hier, scheint mir, sollten nicht all die Bedeutungen von Wortbestandteilen angegeben werden, von denen zu erwarten ist, sie seien den Schülern noch unbekannt. Haben die Lernenden erst einmal Witterung davon aufgenommen, zu welch unerwarteten, unwahrscheinlichen, aber eben doch möglichen Vorstellungs-Erfahrungen diese Komposita führen können, werden sie sich dem Abenteuer des Erratens oder aber dem begierigen Nachblättern im Lexikon hingeben. Anzunehmen ist, daß Worte, deren Bedeutung aus einem solchen Interesse gesucht wird, wie der vorliegende Text es auslöst, sich besonders rasch und nachhaltig einprägen werden.

Groteske aber dennoch in unserer Lebenserfahrung gut unterzubringende Vorstellungen können aus Anlaß dieses Textes nicht nur nachvollzogen sondern auch von den Lernenden neu gebildet werden. Eine gute Möglichkeit, diesen Spielanlaß aufzunehmen und fortzuführen, besteht darin, das Grundwort Mensch gegen ein anderes auszuwechseln; als lohnend hat es sich erwiesen, auf Wortpaare wie Mann und Frau oder Freund und Freundin als Grundworte zurückzugreifen. Dabei kommt unweigerlich ein gewisser erotischer Reiz ins Spiel. Sind erst mal ein paar überraschende Wortkombinationen geglückt, sind viele neue Spracherfahrungen möglich: Geldmann, Stundenfrau, Zweckfreund, Normalfreundin, Tagmann, Nebenfreundin, Mastmann, Hohlfreund usf.

Hat man nun, wenn man solche Texte in seinen Unterricht eingebracht hat, "Literatur" gelesen? Gewiß nicht, wenn man sich von Literatur-Lesen die Beschwörung bestimmter Inhalte, die Präsentation bestimmter Werte, die Veranschaulichung von Syndromen des Menschlichen oder gar Allgemein-Menschlichen verspricht. Dagegen können mit solchen Texten sicherlich Leseerfahrungen gemacht werden, wie sie charakteristisch sind für literarisches Lesen. Diese literarisch-ästhetischen Erfahrungen werden dabei gleichsam ausschnitthaft, an Minimaleinheiten ästetisch relevanter Sprachbildung vollzogen.

Ein Mißverständnis wäre es, wollte man darin nur eine Art literarische Propädeutik sehen. Gar nicht vorläufig, sondern vollwertig und endgültig kann dabei die Erfahrung werden, daß derart spielerische Texte zu sehr realen, freilich überraschend-realen Erfahrungen führen können, daß sie eben, wie Literatur immer, für eine Überraschung gut sind, daß diese Form sprachvermittelter Überraschung gerade im Medium der Fremdsprache besondere Intensität gewinnt. Wobei der entscheidende Vorteil eigentlich ein psychologischer ist: diese Texte sind vermittelbar, ohne daß die lernenden Leser sich vom Lehrer bevormundet fühlen müssen, ohne daß zusätzliche Informationen zum Text unerfreulich helfend und unabweisbar autoritativ hinzu-

treten müßten. Diese Freundlichkeit der Texte lernenden Lesern gegenüber ergibt sich daraus, daß sie nicht um einen angezielten Bedeutungsinhalt herum gebaut sind, sondern einen sorgfältig vorgegebenen Prozeß der Bedeutungsbildung anbieten. Soweit sie dabei an universellen Strukturen menschlicher Lebenspragmatik, an allgemeingeschichtliche Wissensfakten, an Strukturen des Zeichensystems Sprache selbst anknüpfen, bieten sie auch einem fremdkulturellen Lerner-Leser eine gute Chance, im Prozeß ihrer Dekodierung sein ureigenstes Vermögen der Sinnbildung stimuliert zu sehen.

3. Referenzstrukturen

Die an Beispielen der Konkreten Poesie veranschaulichten Annahmen über die Bedingungen fremdkulturellen Lesens lassen sich - mit einiger Vorsicht - auch auf andere literarische Texte übertragen. Ganz sicherlich spielt es für den nichtmuttersprachlichen Deutschlerner eine beträchtliche Rolle, wie viel spezifisch deutsches Kulturwissen, wie viele Details einer speziell deutschen Traditionsreihe einem Text in der Weise eingeschrieben sind, daß sie als "zu wissende" Elemente im Leseprozeß fungieren. Sicherlich läßt sich von den bisher vorgestellten Texten sagen, daß die von ihnen vorausgesetzte Menge kulturhistorischen Wissens verhältnismäßig eng umschrieben ist, daß darüberhinaus die Perspektivierung dieser referenziellen Details im Text sehr übersichtlich angelegt ist. Das läßt sich durchaus nicht von allen literarischen Texten vergleichbarer Kürze sagen. Ja, gerade für die Lyrik des 20.Jahrhunderts gilt, daß nicht nur die Referenzstruktur eine äußerste Komplexität annehmen kann, sondern daß auch die Darstellungsschemata, mittels derer das referenzielle Detail seine Perspektivierung (seine innertextliche Strukturierung, könnte man sagen) erfährt, den Leser oft vor Schwierigkeiten ganz eigentümlicher Art stellen. So wird eben oft gerade nicht deutlich, wann die Präsentationen von Außenwelt und Innenwelt abwechseln, wann ein Figurenbewußtsein und wann ein umfassendes Erzählerbewußtsein als Subjektszentrum anzunehmen ist. Die sich für den Leser hieraus ergebenden Schwierigkeiten könnte man textsyntaktische Schwierigkeiten nennen. Diese sind in Prinzip für den muttersprachlichen und den fremdkulturellen Leser gleich. Allerdings dürften sich die textsyntaktischen Probleme für einen fremdkulturellen Leser immer dann akut verschärfen, wenn er gegenüber den referentiell aufgegriffenen Elementen von Vor-Erfahrung Unsicherheit empfindet, wenn er einen Namen, ein zitiertes literarisches Vorgängerwerk nicht kennt, wenn er einen Bildzusammenhang nicht fassen kann, wenn metaphorischen Zusammenhängen gegenüber seine konnotative Unsicherheit ihm zu Bewußtsein kommt. Wie oben bereits angedeutet, dürfte die tatsächliche oder auch nur die aus dem Bewußtsein der eigenen Fremdkulturalität entstammende und somit nur projektive Schwäche des nichtmuttersprachlichen Lesers im Bereich der Textsemantik auch auf den textsyntaktischen Aspekt übergreifen und womöglich zu einer Hemmung oder gar Blockierung beim Auffüllen der Anschlußstellen kraft eigenen Vorstellungsvermögens führen.
Um das abstrakt Vorgetragene zu veranschaulichen, möchte ich einen Text einführen, der an einer universalen Frage menschlicher kulturentwicklung referentiell ansetzt und der zugleich eine sehr übersichtliche innertextliche Perspektivierung zeigt:

Bertolt Brecht

Die Frage, ob es einen Gott gibt

Einer fragte Herrn K., ob es einen Gott gäbe. Herr K. sagte: "Ich rate dir, nachzudenken, ob dein Verhalten je nach der Antwort auf diese Frage sich ändern würde. Würde es sich nicht ändern, dann können wir die Frage fallenlassen. Würde es sich ändern, dann kann ich dir wenigstens noch so weit behilflich sein, daß ich dir sage, du hast dich schon entschieden:
Du brauchst einen Gott."

Diese zu den Keunergeschichten gehörende Minimalerzählung von einem nur ganz schwach bezeichneten auktorialen Erzähler vorgetragen, besteht nur aus einer Frage und einer Antwort, die Frage ist in indirekter Rede gegeben, die Antwort in direkter. Die Antwort freilich besteht nicht in einer inhaltlichen "Antwort auf das Gefragte", sondern aus einer Antwort insofern, als die Äußerung des Fragers eine Gegenrede des Antwortenden hervorruft. Diese antwortverweigernde Antwort besteht aus zwei Teilen, und diese Teile stellen zwei Aufforderungen an den Fragenden dar, die Umstände und Motive seines

Fragens noch einmal zu überdenken. Insofern ist dieser Text, wie man leicht sehen kann, gar nicht leicht zu "verstehen". Seine Deutung, seine Auslegung verlangt schon einige Mühe. Aber er ist, so möchte ich behaupten, leicht zu lesen. Diese Lese-Leichtigkeit bringe ich einerseits mit der Universalität der "Frage, ob es einen Gott gibt" zusammen, also dem referentiellen Aspekt, andererseits mit der kommunikativen Übersichtlichkeit und Vertrautheit des Frage-Antwort-Schemas. Die Schwierigkeit, die der Text gleichwohl behält, ist im wesentlichen eine der Konsistenzbildung: daß die Antwort auf die erste der beiden angenommenen Möglichkeiten von Fragemotivation hin verweigert wird, mag noch relativ glatt verständlich sein; aber warum wird eine inhaltliche Beantwortung auch für den zweiten angenommenen Fall verweigert? Wieso braucht für diesen angenommenen Fall der Fragende einen Gott? Wie hängt die Verweigerung der inhaltlichen Antwort mit dieser Schlußfolgerung zusammen? Ist einer, der einen Gott braucht, kein Gesprächspartner? Was macht ihn einer Antwort unwürdig? Seine Autoritätsfixiertheit? Dann wäre schon die Frage, ob es einen Gott gibt, Ausdruck von solcher Autoritätsfixiertheit? Dann wäre gerade diese Frage keine wirkliche *Frage?* Dann sähe sich der Befragte womöglich der Zumutung ausgesetzt, selbst als Autorität zu fungieren, als Gott zu fungieren? Dann wiese also der die Frage nicht beantwortende Antworter darauf hin, daß er nicht bereit sei, in ein unsymmetrisches Kommunikationsverhältnis einzutreten? Was für eine Beziehungsform der Kommunikation wünscht er dann?
Eine solche Fragereihe, das soll hier betont werden, ergibt sich dann, wenn der Text erst einmal *gelesen ist*. Seine Lese-Struktur in dem oben angedeuteten Sinn hat mit den in meiner Fragenreihe entfalteten Problemen nichts zu tun.
Ich halte daher diesen Text für lohnend einsetzbar im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.
Ein weiteres Beispiel. Auch der folgende Text ist von einem fremdkulturellen Leser verhältnismäßig leicht *zu lesen*.
Einsetzend bei dem Referenzbereich der Familienbeziehungen, darstellend die Rückkehr eines Sohnes zu seinem Vaterhaus, umfaßt er - scheinbar - nur eine Szene. Bei näherem Hinsehen aber zeigt sich, daß der Text eine markante Anschlußstelle enthält, dies es zu sehen gilt, wenn der Text für einen interkulturellen Transfer lohnend didaktisiert werden soll:

Franz Kafka

Heimkehr

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinanderverfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht, an der Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, daß ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.

Der Anschluß, der von dem Leser herzustellen ist, der Übergang zwischen zwei verschiedenen Darstellungsschemata ist etwa in der Mitte des Textes ausfindig zu machen. Was aneinander anzuschließen ist, ist die Außenwelterfahrung der textlichen Figur des "Sohnes" einerseits und dessen Innenweltdarstellung andererseits. Mit einiger Überzeugungskraft kann man diese Anschlußstelle als vor dem Satz "Was kann ich ihnen nützen (...)" liegend annehmen. Was nun folgt ist Reflexion, die immer allgemeiner, im distanter werdend, über den konkreten, szenisch verwirklichten Erzählanlaß hinauszuführen beginnt.
Ich habe mit diesem Text viel experimentiert. Er ist in besonderem Maße geeignet, kulturräumlich verschiedene Rezeptionsweisen hervortreten zu lassen. So läßt sich die angedeutete Anschlußstelle didaktisierend in die Frage umsetzen, warum denn der Heimgekehrte die Tür ins Hausinnere hinein nicht durchschreite? Da ich das Experiment, in mehreren meiner Seminare durchgeführt, an anderer Stelle ausführlich beschrie-

ben habe, seien die Ergebnisse hier nur angedeutet.[6]
Die Antwort, daß der Heimgekehrte "Angst" habe, die Tür zu durchschreiten, wurde von den einzelnen Gruppen, die jeweils Teilnehmer bestimmter Kulturkreise umfaßten, ganz verschieden erläutert. Während die deutschen und auch die westeuropäischen Leser den Grund für gestörte Gemeinsamkeit, den Vertrauensverlust zwischen "Sohn" und Zurückgebliebenen in die Familienpsychologie verlegten, neigten ost- und südeuropäische Leser dazu, eine sozialpsychologische Begründung für den Gemeinsamkeitsverlust zu liefern: Das Zurückgebliebensein im Alten, die Nichtteilhabe am evolutionären Fortschrittsprozeß mache die Schuld der Zurückgebliebenen aus. Ganz anders die Deutung der außereuropäischen Teilnehmer: In diesen Gruppen wurde vorgeschlagen, das Nicht-Durchschreiten der Tür als positiven, als bewahrenden Akt zu verstehen, die Angst des Heimkehrenden als die Angst vor dem Verlust einer guten, heilen Kindheit zu intrepretieren. Wichtig ist dabei die Implikation, daß auf diese Weise das "Sohnes"- Ich selbst durch seinen Aufenthalt in der Ferne die selbstverständliche Gemeinsamkeit mit den Eltern zerstört hat, somit selbst Schuld an einer möglichen Entfremdung trüge. Unübersehbar hier: der Versuch, die Eltern (den Vater) zu entlasten! (Auf die Frage, inwieweit die zuletztgenannten Deutungstendenzen dem Texte des Autors Kafka gerecht werden, kann hier nicht eingegangen werden). Trotz, vielleicht sogar wegen dieser interpretatorischen Mehrdeutigkeit (wobei diese in vielen anderen Texten des Autors Kafka wesentlich augeprägter sein dürfte!), halte ich auch diesen Text für interkulturell ohne besonderen didaktischen Aufwand vermittelbar.
An einem weiteren Textbeispiel möchte ich nun zeigen, wie komplex die Referenzstruktur eines literarischen Textes sein kann. Obgleich dieser Text auch muttersprachlichen Lesern gewisse Leseschwierigkeiten bieten dürfte, dann nämlich, wenn diese nicht über eine ganze Menge literarhistorischen Detailwissens verfügen, möchte ich durchaus nicht dafür plädieren, auf eine interkulturelle Vermittlung dieses oder ähnlicher Texte zu verzichten. Allerdings meine ich, daß sehr genau überlegt werden muß, was vor der Lektüre dieses Textes für die jeweilige Rezipientengruppe an Vorausinformation zu liefern ist. Nun, diese Erwägungen sind auch bisher schon in der fremdkulturellen Literaturdidaktik jeweils angestellt worden. Darüberhinaus möchte ich aber vorschlagen, zu prüfen, ob es nicht angebracht sein könnte, gerade bei der Komplexität der Referenzstruktur einzusetzen, diese als ein bedeutendes Charakteristikum dieses Textes, dieser Epoche, nämlich der deutschen Klassik zu sehen.

Johann Wolfgang Goethe

Froh empfind' ich mich nun auf klassischem Boden begeistert
Vor- und Mitwelt spricht lauter und reizender mir.
Hier befolg' ich den Rat, durchblättre die Werke der Alten
Mit geschäftiger Hand, täglich mit neuem Genuß.
Aber die Nächte hindurch hält Amor mich anders beschäftigt;
Werd' ich auch halb nur gelehrt, bin ich doch doppelt beglückt.
Und belehr' ich mich nicht, indem ich des lieblichen Busen
Formen spähe, die Hand leite die Hüften hinab?
Dann versteh' ich den Marmor erst recht: ich denk' und vergleiche,
Sehe mit fühlendem Aug', fühle mit sehender Hand.
Raubt die Liebste denn gleich mir einige Stunden des Tages,
Gibt sie Stunden der Nacht mir zur Entschädigung hin.
Wird doch nicht immer geküßt, es wird vernünftig gesprochen;
Überfällt sie der Schlaf, lieg' ich und denke mir viel.
Oftmals hab' ich auch schon in ihren Armen gedichtet
Und des Hexameters Maß leise mit fingernder Hand
Ihr auf den Rücken gezählt. Sie atmet in lieblichem Schlummer,
Und es durchglühet ihr Hauch mir bis ins Tiefste die Brust.
Amor schüret die Lamp' indes und denket der Zeiten,
Da er den nämlichen Dienst seinen Triumvirn getan.

Obgleich dieser lyrische Text von einem rasch ausmachbaren Blickpunkt aus Örtlichkeit, Zeit, Umstände und Ablauf des Geschehens perspektiviert und übersichtlich macht, gehen doch die Darstellungsschemata mehrfach ineinander über: Ansage von Gefühl, Befinden, Ereignisbericht, Reflexion, szenische Ausmalung usf. Übergänge zwischen den Darstellungsschemata markieren auch die Anschlußstellen der ganz verschiedenartigen Bezugnahmen auf Welt.

[6] Dietrich Krusche: *Absprung als Antwort. Beschreibung einer Lese-Reaktion*, in: Diskussion Deutsch, H. 72 (August 1983), S. 442 ff.

Folgende Referenzschemata lassen sich im einzelnen unterscheiden:

a
Die Autorenvita in der Tendenz der Individuierung:

Der Bezug auf den Autor als Individualität ergibt sich nicht so sehr aus der Verwendung des Personalpronomens "ich", welches auch in typisierender Tendenz den Umriß des lyrischen Ichs allgemein, also des Textsprechers, ja vielleicht sogar den Typus des Dichters anzeigen könnte; sie ergibt sich vielmehr aus der expliziten Bezugnahme auf mühelos wiedererkennbare Details der Autorenvita: Ort- und Zeitangaben weisen auf eine räumliche Veränderung im Leben des Autors (die Italienreise Goethes) hin.

b
Das Werk des Autors:

In Zeile 15 f. wird in einer Art reflexiver Schleife der Darstellung auf das Entstehen der Elegietexte, vielleicht sogar des vorliegenden individuellen Elegie-Textes selbst Bezug genommen: so ist dieses Gedicht entstanden! Daß dieser Hinweis selbst wieder fiktiven Charakter hat, daß die Elegietexte erst nach der Rückkehr aus Italien niedergelegt worden sind, ist ein Wissenselement, das dem Leser dieses Textes nicht notwendig abverlangt wird.

c
Die kulturgeschichtliche Reihe:

Über den Gattungsbegriff "Elegie", über die im Text explizit angesprochene Versform des Hexameter, mithin über den Wechsel von Hexameter und Pentameter, die Form des Distichons also, wird der Text als Nachfolgertext, als literarhistorisches Gattungszitat charakterisiert. Damit tauchen über die Begrifflichkeit des poetologischen Inventars auch die literaturgeschichtlichen Vorgängergestalten auf: Catull, Tibull, Properz, die drei in der letzten Zeile sogenannten "Triumvirn" der Elegiedichtung sind genannt. Und von diesen wenigen Fäden gezogen, taucht das ganze Netz römischer Klassik und deren Renaissance in der deutschen Kultur im 18.Jahrhundert vor uns auf: der Marmor, die Plastik also, die, auch wenn sie nun in Rom steht und in Rom zu besichtigen ist, zuallererst griechische Plastik ist; die Vatikanischen Museen, Winckelmann!

d
Lebenspragmatik, das menschlische Universale der Liebe:

In ihrer schematisierten Aufnahme in den Text klingen eine Reihe von Motiven an, die auch ihrerseits wieder über ihre Zitathaftigkeit in die literarische Reihe der elegischen Vorgängertexte rückordenbar wären; ja, man könnte sogar die Topik der sinnlich erfüllten Liebe, vielleicht sogar der "niederen Minne" in dem Gedicht wiederfinden. Aber in einer bemerkenswerten Resistenz gegen die literarhistorisch vorgegebene Typik der Darstellung des Universals "Liebe" beharrt der Text auf der unmittelbaren Anschaulichkeit der *Leib*erfahrung (man könnte gerade darin das Zentrum des Referenzschemas Liebe/Gefühl in diesem Gedicht erkennen) und setzt somit die Tendenz der Individuierung der dargestellten Vorgänge bis in das Bewußtsein dieser Individualität fort ("... und des Hexameters Maß leise mit Fingern der Hand/ihr auf den Rücken gezählt..."). Ich stelle es mir schwierig vor, all dies vorher zu Wissende einer Gruppe fremdkultureller Leser sozusagen nebenbei zu vermitteln. Wenn die Vorausinformationen, die notwendig sind, einmal einen solchen Umfang annehmen, besteht die Gefahr, daß der Text selbst von ihnen erdrückt wird. Daher mein Vorschlag: Man sollte von vornherein darauf abheben, das für einen interkulturellen Vermittlungsprozeß Wesentliche an diesem Text eben in der komplexen Ausformung einer Referenzstruktur aufzusuchen, gerade diese auf den epochalen Hintergrund der Klassik, die in dieser Zeit geleistete enorme Synthetisierung aller nur denkbaren Erfahrungsweisen des Menschen zu spiegeln.



Hörspiele für den Fremdsprachenunterricht Deutsch

- Authentische Radioproduktionen auf Cassette.
- Dazu jeweils ein Textbuch mit einem Aufgabenteil für Deutschlernende.
- Unterrichtseinsatz ab Ende der Grundstufe.

Die neuen Kurzhörspiele von Klett!

Gute Nacht allerseits
Drei Kurzhörspiele

Sie haben ihn sehr lieb. Von G. Kövary. 6 Min.
Thema: Eltern/Kind-Probleme; Medien im Kinderzimmer.

Gute Nacht allerseits. Von E. Reben. 15 Min.
Thema: Familienkonflikte; Berufstätigkeit der Frau.

Ein verständlicher Wunsch. Von R. Bäurle. 13 Min. Thema: Die Bedürfnisse des Individuums und die Ansprüche der Gesellschaft.
Compact-Cassette, Klettnummer 55777, 21,20 DM
Textbuch mit Aufgabenteil, Klettbuch 5577, 7,– DM

Hilfe
Kurzhörspiel
Von D. Hirschberg. 18 Min.
Thema: Das Leben in der Anonymität eines gigantischen Wohnsilos.
Compact-Cassette, Klettnummer 55767, 21,20 DM
Textbuch mit Aufgabenteil, Klettbuch 5576, 7,-- DM

In Vorbereitung:
Das Orakel Zwei Kurzhörspiele

Das Orakel. Von H. Landau. 15 Min.
Thema: Phantastischer Psychokrimi.
Der Chef kommt. Von E. Reben. 15 Min.
Thema: Aufregung um eine Einladung.

Fachkatalog P 550017 und weitere Informationen über Deutsch als Fremdsprache von
Ernst Klett Verlag, Postfach 809, D-7000 Stuttgart 1

DIE ARBEIT MIT GEDICHTEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Ernst Rudolf Rinke

1.
In den fast 20 Jahren meiner Arbeit als Pädagogischer Verbindungsreferent in verschiedenen Ländern in Übersee und Europa bekam ich von so manchem Deutschlehrer immer wieder zu hören: Die Schüler müßten erst einmal die Adjektiv-Deklination oder den Gebrauch der Modalverben etc. lernen, bevor sie an ästhetische Texte, an ein Gedicht etwa, herangeführt werden könnten, und dann höchstens auf der Oberstufe. Andere schlossen die Arbeit mit Gedichten völlig aus, weil man dafür eben keine Zeit habe. Gewiß, Grammatik ist notwendig, aber warum sollte man nicht auch an Gedichten, an authentischen Texten also, aufzeigen können, wie Autoren die deutsche Grammatik handhaben, wie sie im sprachlichen Zusammenhang funktioniert? Sollte das nicht sinnvoller sein, als nur an isolierten künstlichen Sätzen und Trivialtexten zu demonstrieren und zu üben?
Darüber hinaus aber gibt es noch weitere Gründe für die Arbeit mit Gedichten, die ich nachstehend in aller Kürze aufführen möchte:

2.
Ein ästetischer Text, also auch ein Gedicht ist:

2.1.
Zeugnis einer Kultur: Dichtung, ästetische oder literarische Texte sind Erzeugnisse unserer Sprache, damit Zeugnisse unserer Kultur, also Bestandteile derselben. Wenn wir die "ganze Sprache" lehren und lernen wollen, müssen wir Schüler oder Studenten auch damit bekanntmachen.

2.2.
Ausdruck der Mentalität: Durch ästhetische Texte lernt der Schüler nicht nur sprachliche Formen und Inhalte, sondern auch die Denk- und Gefühlswelt von Autoren einer fremden Kultur, ja die ganze Skala der Mentalität des fremden Volkes kennen. Ein tschechisches Sprichwort sagt: "Wer eine neue Sprache erlernt, bekommt eine neue Seele".

2.3.
Symbolhaft verdichtete Sprache: In ästetischen Texten, dieser verdichteten Form von Sprache, begegnet der Lernende der Sprache selbst, lernt ihre Symbolhaftigkeit kennen. Sie weisen über ihre Besonderheiten hinaus auf Allgemeingültiges, -menschliches, -problematisches. Diese Sprache vermag mehr als nur Sachinformation zu transportieren; sie ist auch Medium, das "Zeigenswertes durch Erfundenes zeigen" kann und soll (S. Lenz).
C.S. Lewis hat das so ausgedrückt: "Dichtung ist eine kleine Inkarnation für sich - sie verleiht dem, was zuvor unsichtbar und unhörbar war, greifbare Gestalt".

2.4.
Authentische Sprach-Lehre: Bei der Arbeit mit ästhetischen Texten erkennt der Lernende die bauenden und bindenden Funktionen sprachlicher Ausdrucksmittel in authentischer Weise, er gelangt zu der Erkenntnis, daß der Sinn eines Gedichtes z.B. "nicht die Summe der Wörter, sondern deren organische Totalität" ist. (J.P. Sartre)

2.5.
Anweisung zum Denken und Tun: Ästhetische Texte sind appellativ, weil sie enden, aber nicht aufhören zu wirken. Sie fordern zum "Nach-Denken" über das Gesagte und Gemeinte auf, ja sie sind durch ihren Anweisungscharakter vielfach eine Herausforderung, nicht bei der

bloßen Betrachtung stehenzubleiben, sondern zum "Nach-Tun" durch Sprechen, Spielen, In-Szene-Setzen überzugehen.
Das ist das motivierende, aktivierende, kreative Moment im Fremdsprachenunterricht!

2.6.
Moment existentieller Anrührung: In lernpsychologischer Hinsicht können ästhetische Texte das Interesse des Lesers/Hörers wecken, ihn zur Auseinandersetzung motivieren und sensibilisieren. Wir sollten aber - und das ist eine sehr subjektive Begründung - mit ihnen nicht nur arbeiten und umgehen, weil sie im Unterricht "gut zu gebrauchen" sind, sondern ganz schlicht, weil sie in bestimmten Lebenssituationen für mich interessant sind, weil sie dem Leser/Hörer etwas zu sagen haben, ihm "zu-sagen", ihn existentiell anrühren - oder - einfach, weil sie "schön" sind - was immer dieses Epitheton bedeuten mag!

Nun ist es aber nicht damit getan, daß der Lehrende den Schülern das Gedicht und gar noch seine Interpretation vorsetzt, sondern daß er sie behutsam an den Text heranführt, indem er ihr Vorwissen nutzt, sie mit und am Text etwas tun und erkennen läßt, sich selbst dabei stark zurückhält. Das Ernstnehmen der Eigentätigkeit der Lernenden ist also das Gebotene! Wie das realisiert werden kann, sollen zwei Beispiele aus der Unterrichtspraxis zeigen, ein Gedicht von H.M. Enzensberger und eins von Kurt Marti:

3.

3.1.

H.M. Enzensberger

nänie auf den apfel

hier lag der apfel dieser apfel dort
hier stand der tisch ist die erde
das war das haus ein schönes gestirn
das war die stadt auf dem es äpfel gab
hier ruht das land und esser von äpfeln.

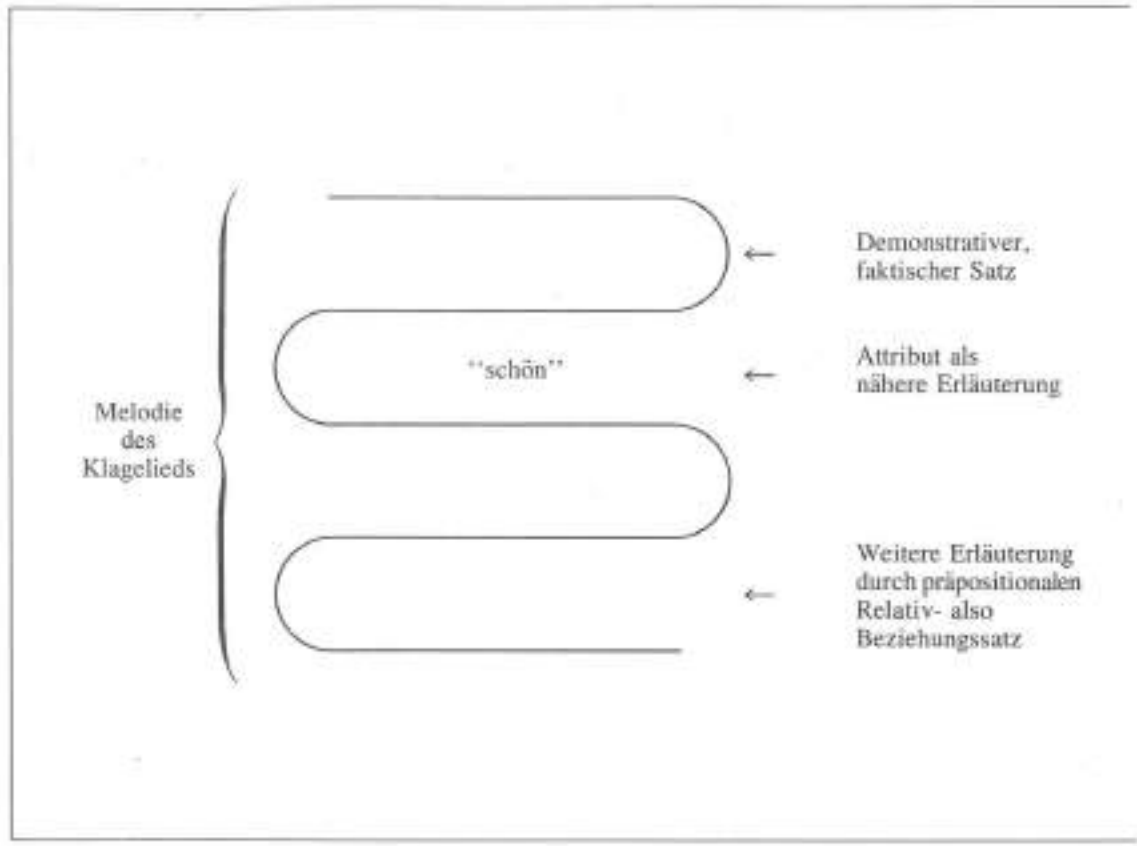
Nänie = Klagelied

Arbeitsaufgabe für die Schüler war es, die unterschiedlichen Strukturen der Strophe 1 und 2 herauszufinden und diese Unterschiede zeichnerisch darzustellen. Die Lernenden, am Ende des zweiten Lernjahres, fanden folgendes heraus: Die 5 Verse der 1. Strophe sind völlig gleich gebaut: 5 Sätze mit je 4 Wörtern:

Demonstrativa (hinweisend!)	Verb	Artikel	Nomen
Hier	lag	der	*apfel* (Erde, Welt)
hier	stand	der	tisch (Mensch)
das	war	das	haus (Mensch)
das	war	die	*stadt* (Mensch)
hier	ruht	das	land (Natur)

Der gleiche Bau hinweisender und konstatierender Sätze erzeugt Monotonie, Nüchternheit: So war es (Präteritum) und so ist es (Das formale Präsens "ruht" in seiner Funktion des Gestern,

Heute und Morgen). Einige Schüler zeichneten die Nomen in konzentrischen Kreisen, mit dem Lebens-Mittel "apfel" als Zentrum.
Ganz anders die 2. Strophe: Die Lernenden entdeckten, daß sie aus einem einzigen Satz besteht und daß in ihrer Mitte das einzige Adjektiv "schön" steht. Sie fanden ferner heraus, daß diese Strophe die eigentliche Klage, das Totenlied ist.
Im Gegensatz zur starren Gitterstruktur der 1. Strophe zeichneten Schüler folgende Figur:



Nachdem die Klasse das alles in Eigenarbeit herausgefunden hat, könnte jetzt die vertiefte, interpretierende Diskussion über das Herausgefundene, evtl. auch über das noch nicht Entdeckte beginnen. Im Rahmen dieses Aufsatzes ist das leider nicht möglich.

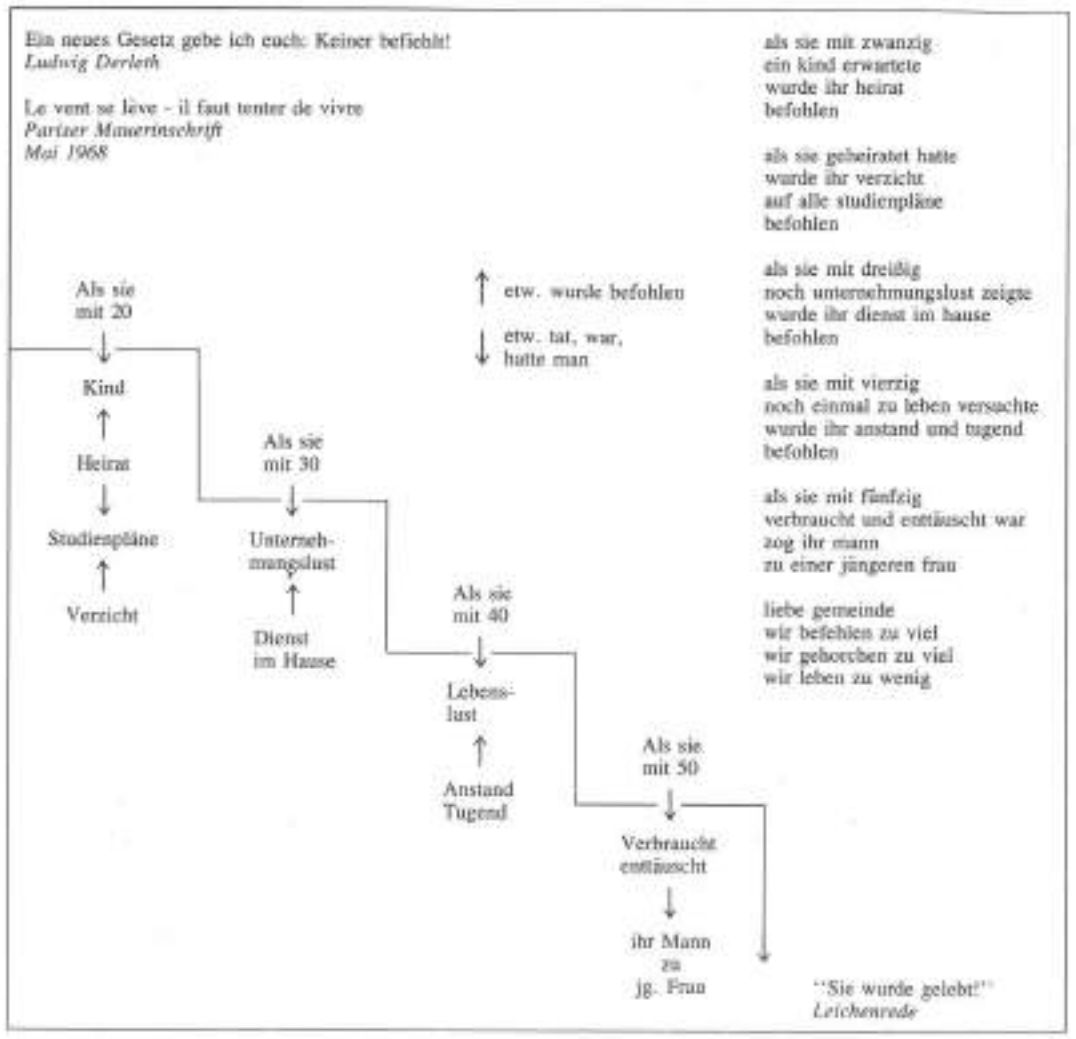
3.2.
Kurt Marti: "als sie mit zwanzig..."[1].

Nach Abklärung der Semantik des Gedichts ist eine motivierende Aufgabe für Schüler, zu versuchen, das Leben der Frau grafisch darzustellen. Durch das formale Mittel des Temporalsatzes gestaltet der Autor die Zeitstufen des Lebens

(1) Kurt Marti: Leichenreden. Sammlung Luchterhand

dieses Menschen, durch den Gebrauch des Passivs macht er das Leiden der Frau deutlich.

Schüler eines dritten Lernjahres erarbeiteten folgende Strukturskizze des Gedichts:



Wie beim ersten Gedicht müßte nun ein Gespräch über diese ''Leichenrede'', besonders die Strophen 5 und 6 betreffend, beginnen, wobei ich betonen möchte, daß der Blick immer wieder auf das Original gerichtet werden muß und daß Interpretationshilfen wie Strukturskizzen nie Selbstzweck werden dürfen! Dabei sollte es auch möglich sein, die Meinung, die Gedanken in der Muttersprache ausdrücken zu können, wenn es in der Fremdsprache eben noch nicht geht!
Hauptsache ist die Erhaltung der Motivation durch das ''Denken und Tun'' der Lernenden (s. 2.5.)
Daß dieses im Unterricht erreicht werden kann, das wollten diese kurzen Ausführungen den Lehrenden in hoffentlich ermutigender Weise zeigen. Es gäbe dafür noch mehr Beispiele![2]

(2)
In diesem Zusammenhang ist auch das Heft 4/1985 von ''Zielsprache Deutsch'' interessant, aus dem ich besonders die beiden folgenden Aufsätze empfehlen möchte:
Marlene Rall: Grammatik auf dem Silbentablett, S. 4 ff
Gerlind BeRe/Maria Lypp: Poetische Texte im Zweisprachenunterricht der Primarstufe, S. 30 ff
In: ''Zielsprache Deutsch'', Heft 5/1985, M. Hueber, Ismaning

»Liberal«
ist eine Zeitung,
wenn sie ständig
gefragt wird,
ob sie nun »rechts«
oder »links« steht.

Süddeutsche Zeitung

REZENSIONEN

"ANSPIEL": GIOCARE CON LA LINGUA

La recente pubblicazione della raccolta "Anspiel - konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache" di D. Krusche e R. Krechel (Inter Nationes 1984) offre, finalmente, all'insegnante preoccupato di presentare agli alunni numerosi tipi di testi scritti, tra cui quelli letterari, un'interessante base di lavoro. Nel volumetto sono raccolti 63 esempi di poesia concreta, che deve la sua denominazione all'oggetto stesso della sua trattazione, vale a dire gli elementi linguistici considerati come materiale concreto da semplificare, ridurre, combinare, permutare in infinite possibilità di variazioni. La lingua è dunque il filo conduttore di queste poesie, la lingua con i suoi limiti, le sue regole, i suoi vuoti, la sua illogicità, la sua forza di abitudine. Proprio questi aspetti della lingua danno ampio spazio alla possibilità di gioco, di sorpresa; il linguaggio è visto nella sua creatività: e più che sull'aspetto sintattico, si punta sull'effetto visivo, su quello fonico, sull'avventura di senso, doppio senso, non senso che nasce dalla qualità materiale della parola, delle sillabe.

L'estrema semplicità linguistica di alcuni di questi testi, soprattutto quelli intitolati con una categoria grammaticale (v. "Konjugation", "starke und schwache Verben", "fragendes Fürwort" etc.) o che comunque analizzano un fenomeno morfologico (v. "Lehr Reich", "der Tod des Todes", "Denunziation", "Für Sorge", "Umgangsformen" etc.) ne permette un uso didattico anche ai livelli iniziali dell'insegnamento della lingua straniera. La loro decifrazione non offre al lettore straniero particolari difficoltà e in questo modo si ottiene un altro risultato, molto più gratificante: si impara la lingua straniera senza ansia, senza paura; l'apprendimento viene facilitato perchè ha un aspetto giocoso, divertente. Il divertimento, lo stimolo a scoprire nuovi significati, nuove combinazioni sono la chiave di lettura di molte di queste poesie. Ma non c'è solo il gioco.

Benchè queste poesie siano molto al di fuori dello schema comune di "poesia", benchè abbiano rinunciato alla funzione di diffusore di contenuti ideali (e allora la domanda di molti "Ma sono poesie queste?" appare legittima), esse non hanno affatto rinunciato ad una funzione critico-sociale (v. "Erziehung", "Zukunftsproblem" etc.). Molte delle poesie qui raccolte hanno come tema di fondo la realtà storica tedesca ed in particolare quella relativa al Terzo Reich. La riflessione operata dagli autori sulla loro realtà vuole essere un invito, uno stimolo alla riflessione da parte del lettore sulla propria specifica realtà, non solo storica, ma anche culturale e linguistica. L'analisi dei meccanismi interni della lingua straniera porta ad un'analisi dei meccanismi della propria lingua, il lettore viene condotto ad approfondire il proprio rapporto con la lingua e con la realtà che essa trasmette e riflette.

Questi testi possono essere il punto di partenza per un approccio positivo alla letteratura in senso lato; l'aver imparato a giocare con la lingua, a leggere al di là del segno grafico è il presupposto ideale per poter "sentire", per poter godere di un testo come si gode di una qualsiasi opera d'arte che piace.

Questa raccolta può forse aiutare anche quegli insegnanti che hanno vissuto la letteratura nel modo più tradizionale, come sequenza cronologica di nomi e di opere, e che non hanno mai imparato a gustare una poesia o un testo letterario; può far loro scoprire un mondo diverso, dove non esiste *una* interpretazione, ma tante interpretazioni quanti sono gli alunni delle loro classi. Anzi molte volte saranno gli alunni più che gli insegnanti ad avere qualcosa da dire su queste poesie, ad avere delle intuizioni brillanti. La demarcazione tra il modo di interpretare dell'insegnante e quello degli alunni non esisterà più, saranno sullo stesso piano perchè ciò che qui è richiesto sono la spontaneità, l'immediatezza, la naturalezza del sentire.

L'insegnante più scettico potrà comunque trovare un validissimo aiuto nelle indicazioni metodologico-didattiche degli autori, che fanno parte integrante del volume. Qui verrà guidato a capire le motivazioni di questa raccolta e a coglierne la validità. L'unica speranza è che gli insegnanti non si lascino frenare dalla atipicità di queste poesie, che riescano a superare la naturale e comprensibile diffidenza nei loro riguardi, e che, nello spirito della poesia concreta, le sperimentino in classe.

Sara Caregnato

LÖSCHMANN/SCHRÖDER: LITERARISCHE TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. VEB LEIPZIG 1984 DDR, 5M

Il radicale mutamento di obiettivi e metodi che ha caratterizzato la ricerca e la prassi glottodidattica degli ultimi decenni e la conseguente enfatizzazione delle valenze pragmatiche del linguaggio ha messo sempre più in secondo piano, se non proprio bandita del tutto, l'importanza operativa del testo letterario.

Tuttavia, negli anni più vicini a noi, sembra gradualmente farsi vivo un nuovo interesse per l'argomento, dovuto oltre che a ragioni squisitamente didattiche, alla mai del tutto sopita consapevolezza che la conoscenza della civiltà di un paese, per quanto intesa nel senso antropologicamente più vasto possibile, non può prescindere dal confronto con il patrimonio della sua letteratura passata e presente.

Tramontata definitivamente la pretesa di avvicinare ai giovani adolescenti "i capolavori eterni" della letteratura straniera in lingua originale, si pone il problema di come inserire il testo letterario in una didattica che è e deve restare orientata in senso comunicativo. Fra le non molte opere che si occupano dell'argomento merita particolare menzione *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht* di Löschmann/Schröder.

Articolato in cinque sezioni, il libro offre in poco più di 80 pagine un profilo sintetico ma completo dei problemi inerenti all'impiego dei testi letterari, accompagnandolo con alcune proposte operative decisamente interessanti.

La prima sezione analizza possibilità e limiti di impiego dei testi letterari. Dopo una rapida rassegna delle posizioni metodologiche più diffuse, viene fornita un'ampia definizione della *specificità* del testo letterario. Al di là delle caratteristiche formali che qualificano il complesso "sistema" della letteratura, gli autori sottolineano potenze e funzioni che rendono il testo letterario idoneo ad accompagnare lo sviluppo della competenza comunicativa. Essi individuano soprattutto nel carattere soggettivo del rispecchiamento artistico una esemplare compenetrazione di funzione formativa ed educativa.

Il secondo capitolo si occupa dei criteri di selezione.

Dopo aver distinto preliminarmente sulla base dei risultati delle ricerche più aggiornate tra grado di difficoltà soggettivo ed oggettivo di un testo letterario, gli autori propongono una serie di criteri di selezione.

1. Partendo dalle finalità formative generali di un curriculum scolastico e dai corrispondenti obiettivi parziali relativi al corso specifico di lingua, si dovranno privilegiare testi che, oltre ad un rilevante contenuto informativo (Landeskunde), riproducono situazioni comunicative ed abbiano un alto valore educativo.
2. Distinguere testi che servono solo come *Rezeptionsvorlage* da quelli che si prestano a costituire una utile base di discussione.
3. Scegliere testi *adeguati* alle capacità ricettive degli alunni (e questo sia sul piano linguistico che cognitivo-emozionale).
4. Scegliere testi che rispondono alle *esigenze* e agli *interessi* (dipendenti da età, sesso, mete professionali, ecc.) degli alunni.
5. Scegliere testi che rispondano al criterio della *rappresentatività* (ovvero testi di autori che rispecchino la letteratura e il ruolo che essa svolge nel paese in cui si studia la lingua).

Il terzo capitolo si occupa dell'annoso problema dell'adattamento dei testi letterari.

Respingendo l'adattamento basato sulla eliminazione o modificazione (tagli o parafrasi) dei passi difficili, gli autori propendono per un adattamento basato sulla selezione e l'integrazione del testo. La soluzione migliore appare in ogni caso quella di sviluppare opportune strategie tese ad assicurare la ricezione del testo come processo continuo piuttosto che interromperla con ripetuti interventi di semantizzazione (spiegazioni, commenti, ecc.).

Il quarto capitolo si occupa più specificamente del lavoro sul testo letterario.

Tenuta presente l'esigenza di salvaguardare l'unità di educazione della personalità, formazione estetica e sviluppo della competenza linguistica e comunicativa, bisogna evitare che il testo venga degradato a semplice contenitore di informazioni o a palestra di esercizi linguistico-formali. Poichè non si può lavorare con tutti i testi allo stesso modo, è necessario individuare chiaramente di volta in volta quale obiettivo possa essere meglio perseguito; in particolare bisogna distinguere tra testi che si prestano alla problematizzazione e quindi alla discussione, e testi che meglio di adattano a sviluppare l'abilità ricettiva. Tenuto conto insomma che la natura del testo letterario impone di subordinare il lavoro

linguistico alla interpretazione, il vero problema sarà quello della *preparazione dei discenti* all'atto della ricezione. Esso potrà svolgersi sia a livello di lingua che di contenuto senza trascurare l'aspetto emozionale.
Da questa necessità discende l'esigenza di approntare una tipologia di esercizi che abbiano un riferimento funzionale alla ricezione, riproduzione e interpretazione del testo. Importante è distinguere tra lessico ricettivo e lessico produttivo per evitare che il discente assuma come standard lo scarto dalla norma, la cosiddetta "licenza poetica".
Pur con tutti gli adattamenti che si rendono opportuni nella singola situazione, gli autori propongono di articolare l'iter relativo al lavoro sul testo in 8 fasi operative:
1. Introduzione al testo letterario.
Il docente deve creare motivazione, interesse e attesa. Egli avrà cura di delineare l'epoca e/o l'ambiente culturale in cui l'opera è nata e cercherà di metterla in relazione con problemi e fatti di interesse attuale.
2. Preparazione linguistica alla ricezione.
Si anticipano i termini-chiave e si forniscono, ove necessario, i prerequisiti linguistici e/o grammaticali.
3. Prima ricezione.
In questa fase il discente riceve una prima impressione del testo.
Il lavoro può essere facilitato guidando la ricezione mediante domande opportunamente mirate.
4. Controllo della comprensione del testo.
Il controllo della comprensione globale e il chiarimento di passi difficili od oscuri avviene tramite domande di orientamento e altri esercizi mirati.
5. Ricezione approfondita.
È il momento della lettura analitica. Si chiarisce la polivalenza dell'enunciato. Si può eventualmente fare ricorso alla lingua materna.
6. Interpretazione e valutazione del testo.
Il docente deve concedere un'ampia libertà di interpretazione. Il suo compito, in questa fase, è quello di stimolare lo scambio di impressioni ed opinioni, evitando di imporre la propria personale interpretazione.
7. Fase conclusiva.
Per far "godere" il testo nella sua pienezza, è opportuno farlo leggere o risentire un'ultima volta.
8. Lavoro oltre il testo.
Il testo, ormai interpretato nel suo nucleo fondamentale, diventa un mero "pretesto", base di discussione svincolata dal testo stesso.
Il quinto e ultimo capitolo fornisce una serie di esempi di applicazione operativa a diversi livelli di competenza linguistica.
Rincresce a questo proposito dover notare come la scelta dei testi sia limitata, fatta eccezione per il classico Goethe, ad autori della DDR ed escluda ogni possibile contributo proveniente da altri paesi di lingua tedesca.

Alberto Cattoi

BARBARA BAUMANN
BRIGITTA OBERLE
DEUTSCHE LITERATUR IN EPOCHEN.
MÜNCHEN: MAX HUEBER VERLAG 1985

La casa Editrice Hueber presenta una Storia della letteratura che intende dare una risposta concreta alla esigenza sempre più diffusa di una "Literatur-Renaissance".
Si tratta di un'opera di impostazione tradizionale e che si attiene ad un tipo di periodizzazione corrente nei testi ad uso didattico. Rinunciando ad una interpretazione dei fatti letterari in chiave ideologica, le due autrici percorrono oltre un millennio di storia letteraria con un approccio di stampo positivistico, il più possibile neutrale ed oggettivo.
In circa trecento pagine riescono a condensare fatti e movimenti spesso di notevole complessità con un linguaggio piano ed accessibile anche ai non addetti ai lavori.
Notevole è lo spazio dedicato agli autori contemporanei, compresi i viventi, che non vengono schiacciati sotto il peso dei classici. Altro elemento positivo è la divisione della letteratura in lingua tedesca del dopoguerra in quattro capitoli dedicati rispettivamente alla RFT, RDT, Austria e Svizzera.
Le note a margine evidenziano opportunamente i nuclei tematici o gli autori oggetto del discorso.
Interessante appare la collocazione alla fine di ciascuno dei 22 capitoli, di brevi biografie che richiamano ed integrano quanto è stato detto a proposito degli autori di maggior spicco di ciascun periodo.
Naturalmente simile sforzo divulgativo, per quanto ben riuscito, comporta sacrifici e rinunce. Le problematiche concernenti le singole correnti letterarie e l'analisi delle opere dei singoli autori sono viste per così dire a volo d'uccello (per fare un solo esempio: a Trakl vengono concesse non più di un paio di righe) e risultano significative soprattutto a chi abbia già una certa conoscenza della materia.
Considerata l'inevitabile entropia che caratterizza ogni processo di trasmissione del sapere, si può ipotizzare un proficuo utilizzo del manuale da parte di studenti universitari o docenti che abbiano bisogno di un rapido orientamento.
Meno facile si presenta invece la possibilità di impiego da parte di studenti di scuole secondarie che necessitano di un approccio più analitico, oltre che diversamente mediato, alla storia letteraria.

Alberto Cattoi



EURO-INSTITUT

Corsi estivi di tedesco dal 1950 nel "Haus der Jugend"
a 10 minuti dal centro di Innsbruck

Centro linguistico e culturale, nato per offrire ai giovani, attraverso soggiorni estivi e vacanze-studio, l'occasione di incontrarsi, conoscersi, abbattere pregiudizi per costruire insieme il futuro dell'Europa.
Fedele a questi ideali, da trentasei anni lo staff di docenti presta gratuitamente la propria opera, offrendo ad alunni e famiglie un servizio di qualità a prezzi concorrenziali.



l'EURO-INSTITUT offre

- Corsi individualizzati (massimo 8-10 alunni per gruppo) per allievi dai dieci ai sedici anni;
- Insegnanti validi, garanzia di vigile sorveglianza continua, vitto abbondante e curato, ambiente familiare e cordiale;
- Sistemazione in stanze a due o tre letti, in ali separate dell'edificio per ragazzi e ragazze;
- *Tre ore* di lezione antimeridiane obbligatorie per *sei giorni alla settimana* e *un'ora* di conversazione facoltativa pomeridiana;
- Possibilità di numerose attività sportive;
- Gite di uno o due giorni, accuratamente preparate dai docenti mediante illustrazione in tedesco dei luoghi da visitare;
- Per studenti ultrasedicenni e per adulti: soggiorni a Monaco di Baviera presso famiglie selezionate da un'insegnante italiana residente a Monaco, che a richiesta introduce l'ospite italiano in una scuola specializzata nell'insegnamento del tedesco a stranieri.

TURNO 1986: DAL 6 AL 25 LUGLIO

INFORMAZIONI E ISCRIZIONI PRESSO LA DELEGAZIONE ITALIANA
DELL'EURO-INSTITUT:
Prof. Ida Barbieri - Piazza Fiume 7 - 26100 CREMONA
Tel. 0372/25053 oppure (segreteria) 0372/31404

"LITERATURDIDAKTIK": BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Umberto Patuzzi

Questa bibliografia, peraltro non esauriente, vuole essere di aiuto ai molti colleghi che si trovano a dover insegnare "letteratura" e quindi a dover affrontare - e a far affrontare ai loro allievi - l'analisi del testo letterario: si intende dare indicazioni per trovare testi di consultazione sia per una più sicura comprensione e interpretazione dei testi da parte dell'insegnante (quindi indicazioni di "Lehrerhandreichungen" e di "Lehrermaterialien" che per le loro caratteristiche sono ad uso esclusivo degli insegnanti e non dei ragazzi!), sia concretamente per la ricerca di singoli brani, tematiche o filoni letterari, corredati da suggerimenti di tipo didattico per l'utilizzazione dei testi in classe (quindi suggerimenti sull'articolazione dei "Lernschritte", sull'uso di associogrammi, schemi ecc.).
Mi auguro che questa mia proposta possa essere di stimolo ai lettori di FRAGEZEICHEN a collaborare suggerendo, sulla base della loro esperienza, testi simili che possano integrare queste indicazioni bibliografiche, in modo tale che questa rivista divenga veramente un punto di riferimento e un luogo di incontro e di scambio, uno spazio per i nostri bisogni.
La seguente bibliografia si suddivide in tre parti:
1) Testi che raccolgono brani letterari, talvolta anche di Landeskunde e di poesia, con indicazioni metodologiche, spiegazione dei contenuti, spesso con Raster, Assoziogramme, Flußdiagramme ecc., notizie sull'autore e suggerimenti di testi paralleli.
2) Documenti storici, a mio avviso essenziali per un'unità didattica "completa". Sono comunque da considerarsi "Ergänzungsmaterialien" per una più completa comprensione del testo letterario inserito in un contesto storico-socio-culturale ben preciso. (N.B.: Sono tutti documenti autentici, brevi ma esaurienti: Briefe, Statistiken, Reportagen).
3) Materiali per sviluppare la "Schreibfertigkeit". Sono raccolte di brani letterari o Zeitungsartikel (Ausschnitte) comprendenti i testi d'esame della "maturità" - BAC - in Francia. Corrispondono alle nostre "prove alternative" date alla maturità dei nostri sperimentali linguistici.
Questi "Hefte" vengono pubblicati ogni anno e contengono una ventina di brani: ogni brano è corredato da domande per la comprensione del testo e per la produzione personale (sono indicate perfino le risposte!).
Da due anni, inoltre, oltre a questo tipo di domande è stata aggiunta pure una terza parte dedicata ad esercitazioni lessicali e sintattiche.
Mi permetto di iniziare questa mia lista suggerendo un testo a mio avviso fondamentale e propedeutico all'analisi del testo:

Hajny - Wirbelauer
Lesekurks Deutsch für Anfänger
Lehrerhandreichungen
Langenscheidt - Berlin München (1983)

e per una consultazione veloce delle singole opere letterarie con riassunto, commento, critica e altre notizie utili:

Kindlers Literatur Lexikon
in 25 Bänden
DTV - München (1974)

parte prima

Ernst Goette-Jürgen Wolfgang Goette
Kritisches Lesebuch - Texte und Materialien für den Deutschunterricht
Merkur Verlag - Rinteln (1975)

Goette-Goette
Interpretationen für den kritischen Deutschunterricht
(vedi sopra)

Duport, Gaussent, Georges, Kahn
Ja, aber...
Armand Colin. 103, bd Saint Michel,
75005 Paris (1982)

Ernst Rudolf Rinke
Literarische Texte im Unterricht

Deutsch als Fremdsprache II
Lehrermaterialien
Klett Verlag, Stuttgart (1976)

autori diversi
Stundenblätter
Klett/Schulpraxis
es.: Lyrik von der Klassik bis zur Moderne
Die Verwandlung
Literatur des Mittelalters
Tonio Kröger...

Berger, Haugg, Migner
Deutsch Vorbereitung für das Abitur
Textanalysen und Interpretationen
MVG - München (1978)

Haugg, Migner
Deutsch Vorbereitung für das Abitur
MVG Landsberg am Lech (1981)

Walter Urbanek (zusammengestellt von),
Begegnung mit Gedichten
Interpretationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart
Buchner Verlag, Bamberg (1967)

Edgar Neis,
Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten?
Methoden und Beispiele
(Banges Unterrichtshilfen)
Bange Verlag, 8601 Hollfeld (1980)

Literarische Texte in der Unterrichtspraxis: 1. Seminarbericht; 2. Eine Beispielsammlung von Diethelm Kaminski; 3. Übungsformen. Herausgegeben von Karin Herrman. München: Goethe-Institut 1984.

Centro Studi e Aggiornamento Linguistici. Oxford Institutes Italiani: *Werkheft Literatur. Von der Romantik bis zur Gegenwart. Texte und Übungen*. Lehrerhandbuch Milano: ISFAP Editore 1985.

(autori diversi)
Königs Erläuterungen und Materialien
es. Dr. R. Hippe
Th. Mann "Der Tod in Venedig"
Band 47
Bange Verlag - Hollfeld (1980)

(autori diversi)
Dichtung in Theorie und Praxis
es. Edgar Neis, Die Parabel
Bange Verlag, Hollfeld (1981)

(autori diversi):
Lesehefte/Materialien
Klett Verlag
es. Expressionismus Lyrik
Konkrete Poesie
Der geteilte Himmel
ecc.

parte seconda

Als das Gestern heute war (1789-1949)
ausgewählt und erklärt von Rosemarie Wildermuth. DVT Pocket, München (1982)

Heute - und die 30 Jahre davor
(Deutschland seit 1949)
DVT (vedi sopra)

Willfried Danne,
Geschtliche Weltkunde
Quellenlesebuch
Verlag Moritz Diesterweg
Frankfurt a.M. (1980)

Herbert Krieger
Grundzüge der Geschichte
Quellentaschenbuch
Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a.M. (1974)

parte terza

Allemand/BAC (77, 78, 79...)
Librairie Hachette, Paris
serie R.A.S. Recueil Annuel de Sujets d'examen
collection: feu vert

Brigitte Höhn
S.O.S. BAC Allemand
Editions Nathan (1985)

Demarche Dinard,
Prepabac Allemand
Hatier, Paris (1985)

KRITERIEN ZUR LEHRWERKANALYSE

Zwei Verfahrensvorschläge für den Einsatz in der Fachkonferenz oder in der Lehrerfortbildung

Heidelies Müller

Fragen über Fragen tauchen auf, wenn es heißt, sich für ein Lehrwerk (LW) zu entscheiden. Meistens enden solche LW-Diskussionen mit dem Satz: "Man muß das Lehrwerk eben erst ein ganzes Schuljahr lang unterrichtet haben, dann weiß man auch, wie gut oder schlecht es ist, wo die Knackpunkte liegen". Dem möchte ich entgegenhalten: es ist bereits im Vorfeld möglich, ein LW einer Analyse zu unterziehen, ohne Arbeit über ein Schuljahr hinweg, so daß ich mit Bestimmtheit sagen kann, dieses oder jenes LW ist für *meine* Lerngruppe (n) geeignet oder nicht. Im folgenden werde ich Entscheidungshilfen für die Auswahl eines LW vorstellen und zum zweiten aufzeigen, wie man, gleich welches LW man wählt, das Material auf die eigenen schulischen Bedingungen und Bedürfnisse (Schulform, Klassengröße- und -zusammensetzung, materielle Ausstattung der Schule, etc.) aufarbeiten kann. Denn kein LW berücksichtigt die spezifischen Fragen jeder einzelnen Schule. Ein maßgerechtes Zuschneidern muß entweder von der jeweiligen Fachkonferenz oder innerhalb einer Arbeitsgruppe (beispielsweise in der Lehrerfortbildung) geleistet werden.
"Das Lehrmaterial und die Medien strukturieren die Methoden der Lehrkräfte stärker als alle anderen Faktoren, etwa das Fachwissen, die Ausbildung der Lehrkräfte oder der Arbeitsstil in der Schule. Es wäre deshalb verfehlt Unterrichtskonzepte losgelöst von der Beschaffenheit, dem Aufbau, den Schwächen und Mängeln, der didaktischen Artikulation des Lehrmaterials zu suchen, das ein Lehrer zu verwenden genötigt ist." (Piepho 1980).
Ganz sicherlich ist es ein sehr schwieriges Unterfangen, wenn sich jeder Einzelne an die Arbeit setzt. Aus diesem Grund führen wir in unserem Arbeitskontext[1] die Analyse von LW entweder im Fachkollegium oder im Rahmen einer Arbeitsgruppe in der Lehrerfortbildung durch, wo sich Momente ergeben wie: sich über den eigenen Standpunkt klar werden und ihn anderen Kollegen verdeutlichen; die Meinungen der anderen Kollegen zu generellen wie spezifischen Fragen explizit wahrnehmen; gemeinsam Fragen formulieren und Lösungen suchen; kurzum gemeinsam sich mit den Mosaiksteinchen fachdidaktischer Konzeptionen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus auseinandersetzen.
Notwendige Arbeitsschritte und mögliche Leitfragen möchte ich im folgenden in zwei Varianten vorstellen.

Der große Vorteil der 1. Variante, dem Lehrwerkpuzzle[2] beruht darin, daß der Aufbau eines LWs sowie seine pragmatische Dimension entlarvend analysiert wird. Sie gibt auch die Möglichkeit, genügend Anlässe für didaktische Diskussionen unter den Kollegen und Kolleginnen zu schaffen. Standpunkte werden geklärt und Konzepte definiert.
Das zweite Beispiel stellt eine Reihe von Fragen vor, die als Ergänzung zu den von den Kollegen und Kolleginnen formulierten Erwartungen herangezogen werden.

1. Unveröffentlichtes Manuskript: Heidelies Müller, Self-access in der Lehrerfortbildung

2. Es wurde von Walter Lötfert, GI München, entwickelt und vorgestellt in "Werkstattgespräche DaF München 1981"

Sowohl der Fragenkatalog als auch das Lehrwerkpuzzle sind beides Verfahren, die auch von einem LW-Autor als Prüfinstrument für seine Umsetzung angewendet werden können.

I Das Lehrwerkpuzzle

Zur Vorbereitung
Der Leiter einer Fachkonferenz bzw. einer Arbeitsgruppe (AG) wählt neben dem neu zur Auswahl anstehenden LW noch ein weiteres, herkömmlicheres aus. Unter thematischen Gesichtspunkten sucht er dann aus jedem Lehrwerk eine Lektion aus.

Im nächsten Arbeitsgang werden die fraglichen LW-Lektionen in kleinste Einheiten zerschnitten: Texte - Bilder - Zeichnungen - Übungen - Anweisungen - Überschriften.
Hinweise auf die Reihenfolge der LW-Teile müssen entfernt werden, dazu gehören auch die Seitenzahlen oder die Übungsnummer.

Zur Durchführung
Die Teilnehmer bilden Kleingruppen von max. vier Mitgliedern. Jede Gruppe erhält ein Lektionspuzzle und Material zum anschließenden Fixieren: 1 Tube Klebstoff und Packpapier zum Aufkleben.
Die Arbeit mit dem LW-Puzzle untergliedert sich in fünf Arbeitsschritte:

1. Schritt:
Alle Bilder werden herausgesucht und auf eine Seite gelegt, das Gleiche geschieht mit den Texten, Übungen, Überschriften, etc.

2. Schritt:
Im zweiten Schritt werden die Texte, Bilder, Überschriften, etc. nach thematischen Gesichtspunkten geordnet. Welcher Text paßt zu welchem Bild? Welche Übung paßt zu welchem Text? Bilder, Texte, Überschriften, etc., die nicht zuordenbar sind, werden aussortiert.

3. Schritt:
Die Texte (und anderen Teile) werden nun mit der passenden Überschrift bzw. Arbeitsanweisung versehen. Mittlerweile sind Teileinheiten einer Lektion entstanden.

4. Schritt:
Die folgende Aufgabe besteht darin, sich zu überlegen, in welcher Reihenfolge das vorliegende Material im Unterricht behandelt werden kann. Die Teilnehmer/innen einer Gruppe müssen sich auf eine gemeinsame Lösung einigen.

5. Schritt:
Zum Abschluß werden die Lektionsteile in ihrer Anordnung (wie sie die Gruppe beschlossen hat) aufgeklebt. Die Gruppe stellt ihr Arbeitsergebnis plenar unter folgender Fragestellung vor:
Begründen Sie warum Sie diese Auswahl trafen und diese Anordnung wählten.

Plenare Phase - Auswertung:

Die Teilnehmer/innen stellen ihre Ergebnisse unter der oben genannten Aufgabenstellung vor. Um die verschiedenen Aspekte, die bei einer plenaren Auswertung auftauchen werden, zu bündeln, bieten sich folgende weiterführende Leitfragen an.:

- *Welche Themen und Inhalte werden in ihrer Lektion dargestellt?*
- *Welche Textsorten und Bilder sind aufgenommen worden?*
- *Welche Sprachfunktionen wurden ausgewält?*
- *Welche Rollen und Situationen wurden gewählt?*
- *Welche Erkenntnisse und Handlungsmuster werden dem Schüler präsentiert?*
- *Was sollen die Lerner am Ende wissen und können?*
- *Welche methodischen Prinzipien sind zu erschließen?*
- *Kann man mit verschiedenen Einstiegen eine Lektion beginnen?*
- *Welche Aufgaben- und Übungstypen kann man unterscheiden?*
- *Welche Varianten werden im Übungsangebot vorgestellt?*
- *Welche Sozialformen wurden berücksichtigt?*
- *Sind die Arbeitsanweisungen für die Schüler verständlich oder bedürfen sie der Erläuterung durch den Lehrer?*
- *Welche Medien gehören als integraler Bestandteil zum LW?*

- *Welche Form hat man für die Lernkontrolle gewählt?*

Nach der Beantwortung dieser Fragen kann die Fachkonferenz oder Arbeitsgruppe das LW unter folgender Fragestellung beurteilen:

- *Welche Lücken gibt es?*
- *Welches Material ist:*
  nicht brauchbar - bedingt brauchbar - überflüssig - kann übernommen werden?
- *Welche Teile müssen wir für unsere Lerngruppe:*
  kürzen - umstellen - neu zuordnen - verändern - streichen - neu gewichten - aktualisieren?

Es hat sich immer wieder gezeigt, daß die meisten der oben genannten Kriterien während des "Spiels"- Puzzle mehr oder weniger bewußt angewendet wurden. Vieles ist latent vorhanden und wird durch die Aufgabenstellung bewußt gemacht. Diese Form der LW-Analyse stellt eine praktische Alternative zu den wissenschaftlichen Analyse- und Beurteilungsveranstaltungen dar, die meist ein vorgefertiges Raster auf jedes Lehrwerk und leider auch auf jeden Unterricht legen, ohne die Lehrer zu befragen, was sie davon halten und wie sie die Ergebnisse benutzen könnten[3]".

II Das Schneeballsystem

Die zweite Möglichkeit, die ich hier vorstellen möchte, sich innerhalb einer Fachkonferenz oder Arbeitsgruppe mit den Kriterien zur LW-Analyse auseinanderzusetzen, ist die Variante des "Schneeballsystems". Den Ausgangspunkt bilden Fragen wie:

- *Welche Ziele sind Ihnen in Ihrem Unterricht wichtig?*
  Welche Prinzipien bestimmen Ihren Unterricht?

- *Welchen Stellenwert nimmt das LW in Ihrem Unterricht ein?*
  Welche generellen Erwartungen stellen Sie an ein LW?[4].

3. Löffen, ebda. S.45

4. Neuner, Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, 1979

Um den Wünschen, Erwartungen und Fragen der Kollegen und Kolleginnen "auf die Spur zu kommen", bedient man sich des folgenden Verfahrens:

1. Schritt:
Alle Teilnehmer/innen erhalten einen Zettel, auf den jeder stichpunktartig seine Gedanken zu den oben gestellten Fragen notiert. Die Teilnehmer/innen erhalten dafür drei Minuten Zeit.

2. Schritt:
In Partnerarbeit vergleichen die Teilnehmer/innen ihre Notizen. Mit ihrem Nachbarn erstellen sie eine gemeinsame Liste; Übereinstimmungen werden gestrichen. Auch diese Arbeitsphase sollte fünf Minuten nicht überschreiten. Notfalls wird sie vom Leiter/in abgebrochen.

3. Schritt:
Die Teilnehmer/innen bilden nun Vierer-Gruppen, sie haben die Aufgabe:

1. eine gemeinsame Liste ihrer Punkte zu erstellen
2. eine Hierarchie der genannte Aspekte zu erarbeiten (was steht an erster, zweiter, dritter, ... Stelle).

Je nach Teilnehmerzahl kann man noch eine weitere Arbeitsrunde mit acht Teilnehmern anschließen, jedoch sollte der Kreis nicht weiter gefaßt werden. Bei der letzen Arbeitsphase sind ca. 8-10 Minuten anzuberaumen.
Anschließend stellen die Kleingruppen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Die Teilnehmer/innen der Arbeitsgruppen erhalten mit diesem Vorgehen einen Überblick über ihre eigenen Erwartungen und Fragen. Sie lenken auch mit dieser Arbeitsform ihre Aufmerksamkeit auf ihre ganz individuellen Bedürfnisse.
Ihre definierte Schwerpunktsetzung kann nun

a) den Ausgangpunkt für eine plenare Diskussion bilden, in deren Verlauf weitere Fragen entwickelt werden;

b) mit dem folgenden Katalog verglichen werden, um weitere Faktoren und Aspekte für eine LW-Analyse zusammenzustellen.

Die einzelnen LW-Teile werden dann arbeitsteilig untersucht.

Der Fragenkatalog:

- *An welcher Stelle stehen Themen, Situationen, Sprechabsichten, Rollen, Fertigkeitsbereiche, Grammatik im Inhaltsverzeichnis des Schülerbuches?*
  (hiermit erlangt man Aufschluß auf die Schwerpunktsetzung durch die LW-Autoren)
- *Sind die gewählten Themen und Situationen für die Schüler relevant und motivierend?*
- *Sind authentische Texte gewählt worden?*
- *Wird den Lernern eine Textsortenvielfalt vorgestellt?*
- *Entsprechen die Rollen den Bedürfnissen der Schüler?*
  Können sich die Schüler mit den Rollen identifizieren?
- *Sind die Fertigkeiten im adäquaten Verhältnis repräsentiert?*
- *Ist das mit Medien ausgestattet worden? Sind sie integraler Bestandteil des LW?*
- *Wurden Hörverstehens- und Lesetexte in ausreichendem Maß berücksichtigt?*
- *Ist der gesamte Bereich der Grammatik und Strukturen als motivierend, brauchbar und verwendbar zu bezeichnen?*
- *Konnen die Schüler bei Fragen (bez. der Grammatik, der Strukturen und der Redemittel) selbst nachschlagen?*
- *Können sich die Schüler Inhalte selbst erarbeiten?*
- *Sind die Übungen in sinnvolle situative Zusammenhänge gestellt worden?*
- *Sind die Übungen folgenden Kriterien zuzuordnen: Übungen, die vorbereiten, aufbauen, strukturieren, simulieren?*
- *Sind Aufgaben integriert worden, in denen die Schüler das Gelernte frei anwenden können, gemäß ihren Bedürfnissen?*
- *Sind ausreichend Übungen für die unterschiedlichen Lernerbedürfnisse aufgenommen worden? (innere Differenzierung)*
- *Sind die Übungen als Hausaufgaben geeignet?*
- *Bedürfen die Übungen und Aufgaben der Vorentlastung und Erläuterung durch den Lehrer?*
- *Gibt es Hinweise auf die verschiedenen Sozialformen?*
- *Werden den Schülern Lerntechniken vermittelt?*
- *Welche Testarten wurden gewählt?*
  Prüfen sie ausschließlich das sprachliche System ab? Berücksichtigen sie die verschiedenen Fertigkeitsbereiche? Sind sie zur Diagnose geeignet? Kann der Schüler eigenständig seine Arbeit überprüfen?

Lehrwerke bilden immer das Ergebnis einer Auseinandersetzung zwischen personellen (Lehrer/Schüler), institutionellen (Lehrpläne, Schulformen), und didaktisch-methodischen auf der einen Seite und den herstellerischen Konzeptionen auf der anderen Seite. Voraussetzung für die Arbeit bzw. Adaption mit dem so gefundenen Kompromiß-Lehrwerk bilden klare Vorstellungen von den Zielen und Verfahren des eigenen Unterrichts seitens der Abnehmer. Beide Verfahrensvorschläge geben Hinweise und Anhaltspunkte, um die eigenen Ziele realisieren zu können.

Literatur

- Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981, herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm (Hamburg)
- Walter Lohfert, "Lehrwerk-Puzzle". Ein grundlegendes Verfahren in der Fortbildung zur lehrer- und unterrichts- orientierten Analyse, Beurteilung und Bearbeitung von Lehrwerken
- Heidelies Müller, Self-Access in der Lehrerfortbildung - Ein Erfahrungsbericht. Unveröffentlichtes Manuskript, Giessen, 1983
- Gerhard Neuner, (Hrsg.) Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke
  Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur
  Band 5
  Frankfurt/M. 1979

EINGEGANGENE BÜCHER

(Besprechung vorbehalten)

Ciliberti Anna (a cura di): *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*. Lend. Lingue e Nuova Didattica. Edizioni Scolastiche Mondadori 1985.

Lima Elvira: *Il filo di Arianna. Corso di lettura di lingua tedesca per filologi classici*. LeD Lingua Letteratura e Didattica 3/1985, Facoltà di lettere e filosofia dell'Università edgli Studi di Palermo.

Jerzewski Roland (Herausgeber)
Literarische Texte zur deutschen Frage nach 1945
Langenscheidt 1986 ISBN 3-468-49470-X

Pedrelli Elena/Deling Maria Gabriella
(a cura di)
Deutsch interessant. Corso tedesco di base.
Adattamento italiano di Vorwärts Lit. 15.000
Arbeitsbuch Lit. 12.000
Zanichelli, E.J. Arnold Gilde 1986

ZEITSCHRIFTEN

FU Der fremdsprachliche Unterricht.
Literarische Kurzformen. Heft 77, Februar 1986

Info DaF Informationen Deutsch als Fremdsprache Nr. 5-6, Dezember 1985: FÜR SIE GELESEN. Kommentare und Rezensionen zu 90 Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache.

Info DaF Informationen Deutsch als Fremdsprache Nr. 1, Februar 1986.

NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis Heft 1/1986.
Schwerpunkt: Literatur im Fremdsprachenunterricht

ÖDaf-Mitteilungen.
Information des Vereins
"Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache" (ÖDaf). 1. Jahrgang Heft 3-4 Dezember 1985. Erscheint vierteljährlich.
Einzelpreis: ÖS 25, Abonnement: ÖS 80, (incl. Mwst und Versand).
Redaktion: Heide Saxer, 9020 Klagenfurt, Linsengasse 85

Heteroglossia. Quaderni dell'Istituto di Lingue Straniere dell'Universitä degli Studi di Macerata n. 1 Anno 1985.

BEITRÄGE

Buchgeher Coda Grete, Ponti M. Donatella, Zucchino Antonietta: L'insegnamento delle lingue straniere nelle due Germanie. In: Lend. Lingua e Nuova Didattica. "Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti" a cura di Anna Ciliberti, Edizioni Scolastiche Mondadori 1985 pag. 43. Indicazioni bibliografiche relative: Pag. 82.

"Checkliste zu Einschätzung der didaktischen Qualität eines Textes"
in ÖDaF Mitteilungen Nr. 3/4, 1985

Grüning Hans-Georg: Kriterien und Stategien zur sprachlichen und landeskundlichen Nutzung von politischen Liedern. In: heteroglossia 1/85

Kuntz Helmut: Überlegungen zur Konzeption des HV-Unterrichts auf der Mittelstufe 1. Info DaF 1/1986.

Pertassek Gerard: Arbeit mit "THEMEN 1" in ÖDaF-Mitteilungen Nr. 3/4, 1985

Ehlers Swantje: Lesestrategien: Zum Aufbau von Verstehensmustern im Rahmen der Auslandsgermanistik. Info DaF 1/1986 S. 3.

Tütken Gisela: *Kontakt-Initiative*. Sprechpartnerschaften zwischen deutschen und ausländischen Studierenden an der Universität Göttingen: eine Initiative des Lektorats Deutsch als Fremdsprache. Info DaF 1/1986

Hueber-Auslieferung in Italien:
Inter-Orbis
Rappresentanze Editoriali
Via Lorenteggio, 31/1
20146 Milano
Tel.: 422.57.46/7/8

hueber

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Ein Platz für Elefanten
Tiergeschichten
72 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001347-0

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Fliegen, wo kein Vogel mehr fliegt
Abenteuergeschichten
56 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001348-9

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Start mit Schwierigkeiten
Reiseerzählungen
60 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001379-9

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Einer wie ich
Geschichten aus der Welt des Sports
72 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001397-7

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Risiko für Weihnachtsmänner
Geschichten aus dem Leben
In Vorbereitung ISBN 3-19-001394-2

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Die Bergwerke von Falun
Unheimliche Geschichten
In Vorbereitung ISBN 3-19-001396-9

Hueber-Auslieferung in Italien:
Inter-Orbis
Rappresentanze Editoriali
Via Lorenteggio, 31/1
20146 Milano
Tel.: 422.57.46/7/8

hueber

Lesetexte Deutsch

Eine Reihe von einfachen oder vereinfachten Texten für Deutschlernende

Stufe 1: ca. 700 Wörter

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Schreck in der Abendstunde
Kurzkrimis zum Selberlösen
64 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001346-2

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Alarm für Goethestraße 3
Spuk- und Gespenstergeschichen
48 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001349-7

Albert Schmitz (Bearbeiter)
Hausarbeit ist keine Arbeit
Gespräche zwischen Vater und Sohn
48 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001375-6

Albert und Edith Schmitz (Bearbeiter)
Der Meisterdieb
und andere Märchen von den Brüdern Grimm
54 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001376-4

Albert Schmitz (Bearbeiter)
Humor und Rätsel
Raten, lesen, Wörter lernen
56 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001377-2

Stufe 2: ca. 1300 Wörter
(aus der Wortschatzliste des „Grundbausteins Deutsch als Fremdsprache")

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Anruf für einen Toten
Kriminalgeschichten
88 Seiten, mit Zeichnungen, kt.
ISBN 3-19-001343-8

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Rübezahl und das kleine Mädchen
Sagen und Märchen
52 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001378-0

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Schläft wohl gern länger
Jugendgeschichten
64 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001395-0

Stufe 3: ca. 2000 Wörter
und die Strukturen für das „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache"

Edith Schmitz (Bearbeiterin)
Der Tag davor
Science-fiction
Erzählungen über die Zukunft
56 Seiten, mit Zeichnungen, gh.
ISBN 3-19-001345-4

KONGRESSE

5.-8.3.1986 Göttingen
Fachtagung "Fremdsprachenausbildung an der Universität". Auskunft: Klaus Vogel. ZE Sprachlabor der Universität Göttingen, Weender Landstr. 2 D-3400 GÖTTINGEN

24.-26.3.1986 Münster
Bundeskongreß des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen
s. FRAGEZEICHEN Nr. 5-6/1985

17-19.3.1986 Bergamo
Convegno internazionale di studi
"L'identità culturale europea tra germanesimo e latinità"
Programm: s. S. 50

11.-14.3.1986 Mannheim
Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache: Sprachtheorie - der Sprachbegriff.
Auskunft: Rainer Wimmer, IdS, Postfach 5409, Friedrich-Karl-Str. 12, 6800 MANNHEIM

10.-13.4.1986: Bologna
Fiera del Libro per ragazzi
(10.-12.4.: 9.00-18.30; 13.4.: 9.00-17.00)

19.-20.4.1986 Wien
Seminar "interkulturelles Lernen".
Auskunft: Arbeitsgemeinschft DaF, Hollergasse 22-26 A - 1150 WIEN

22.-23.-24.4.1986 Cagliari
Convegno nazionale dell'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere): "Lingue straniere e professioni". Temi:
1. Le lingue straniere nei curricula scolastici: sperimentazioni e riforme
2. Scuola e mondo del lavoro: collegamenti nell'ottica di una formazione di base e di una formazione permanente
3. Formazione e scambi culturali a livello internazionale
4. Mass media, scuola e lingue straniere
5. Nuove tecnologie, nuove professioni.

Relatori: Ambri Berselli P., Arduini Giagnoni A.M., Balboni P.E., Bausch K.-R., Bondi A., Capriata Correddu R., Carta S., Casalini A., Cosentino Caminiti M.G., Freddi G., Gibbon D.L., Gotti M., Holden S., Jannotti M., Londei Di Gaetano D., Minardi G., Murison Bowie S., Ruggieri R., Ruggero Boella G., Schäpers R., Slager W., Staico Todde S., Valguarnera A., Vargiu P.P.

Informazioni: Prof. Maria Grazia Cosentino Caminiti, Via Firenze 6, 09100 CAGLIARI
Tel. 070/301394; Prof. Rosella Capriata Correddu, Via Piemonte 17/8 - 09100 CAGLIARI
Tel. 070/495739

9.-10.5.1986 Trento
Mostra di libri didattici e tascabili tedeschi e mostra di audiovisivi.
Ciclo di seminari di aggiornamento per insegnanti di tedesco.
Informazioni: Associazione culturale italo-tedesca. Palazzo Giulia. Via Gazzoletti 30.
Sede di svolgimento: Sala di rappresentanza del Consiglio Regionale. Piazza Dante. Trento.

22.-24.5.1986 Tübingen
14. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache.
s. Programm S. 52.

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

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

September 1986 Saarbrücken
AILA Comission on Educational Technology Symposium: Man and The Media II.
Auskunft: Victor A. Borowsky, Bendorfer Weg 16, 5000 KÖLN 91

15.-20.9.1986 Saarbrücken
Tagung der CETALL in Verbindung mit der AIMAV "Medien und interkulturelle Kommunikation beim Fremdsprachenunterricht".
Auskunft: Wolfgang Bufe, Tannenweg 7, D-6670, St. Ingbert-Rohrbach

2.-4.10.1986 Hamburg
Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik "Sprache und Individuum"
Auskunft: GAL-Sekretariat, Universität Trier, Postfach 2523, D-5500 TRIER

23.-25.10.1985 Albany
New York USA Internationales Symposium über Goethe. Auskunft: W. Wittkowski, German Department, State University of New York, HU-209, 1400 Washington Avenue, Albany, New York 1222, USA.

14.-16.-11.1986 Abano Terme
Convegno Nazionale per il cinquantesimo della Rivista "Le Lingue nel Mondo". Direzione: Proff. Heilmann e Titone.
1ª sessione: le lingue dominanti
2ª sessione: le lingue neglette
3ª sessione: tendenze della glottodidattica nel tempo e nello spazio
4ª sessione: il computer nell'insegnamento delle lingue.
Informazioni presso: Prof. Renzo Titone
Dipartimento di psicologia PS.S.
Via degli Apuli 8 - 00185 ROMA RM

16.8.-21.8.1987 Sidney (Australien)
AILA Congress "Association Internationale de Linguistique Appliquée)
Auskunft: Prof. Dr. Jos. Nivette, Vrije Universiteit Pleinlaan 2, B
1050 BRUSSEL-BRUXELLES

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

CONVEGNO INTERNAZIONALE DI STUDI

"L'identità Culturale Europea tra Germanesimo e Latinità"

Per un'analisi delle componenti storico filosofiche della civiltà europea occidentale

17,18,19 aprile 1986

Sede di svolgimento
Istituto Universitario di Bergamo,
Via Salvecchio, 19
24100 Bergamo

Segreteria organizzativa
Studio Interpreti Traduttori
Via Goldoni, 57
20129 Milano
Tel. 02/7492454-7423446

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha concesso ai docenti l'autorizzazione a partecipare ai lavori del convegno con *Circolare Ministeriale n. 55457/1057/FL del 19.2.86*

ENTI PROMOTORI

- Università degli Studi di Milano
- Centre Culturel Français Milano
- Goethe Institut Mailand Milano
- Istituto Universitario di Bergamo

ENTI PATROCINATORI

- Provincia di Bergamo
  Presidente Prof. Galizzi
- Comune di Bergamo
  Assessore alla Cultura Prof. Passerini-Tosi
- Regione Lombardia
  Assessore alla Cultura Prof. Cavalli
- Azienda Autonoma di Turismo - Bergamo
  Presidente dr. Siebaneck
- Societé Européenne de Culture
  Venezia
- Credito Bergamasco
  Presidente Avv. Giavazzi
- Banca Popolare di Bergamo
  Presidente Rag. Zanetti

COMITATO ORGANIZZATORE

Prof. Attilio Agnoletto
Prof. Alberto Krali

COMITATO SCIENTIFICO

Prof. Attilio Agnoletto
Ordinario di Storia del Cristianesimo
Università degli Studi di Milano

Prof. Nina Kaucisvili
Ordinario di Lingua e Letteratura Russa
Istituto Universitario di Bergamo

Prof. Alberto Krali
Germanista Responsabile del P.S.L.S. Tedesco
del M.P.I., Bergamo

Prof. Guglielmo Scaramellini
Ordinario di Geografia Umana
Università degli Studi di Milano

Prof. Brunello Vigezzi
Ordinario di Storia Moderna,
Università degli Studi di Milano

NOTA INTRODUTTIVA

Il tema dell'Europa, nella sua identità storica e culturale, si è proposto dopo le lacerazioni della prima guerra mondiale all'attenzione della storiografia.
Gli avvenimenti tra le due guerre, il fallimento della Società delle Nazioni, la nuova terribile esperienza, hanno dilatato a dismisura le difficoltà.
La ricerca di una propria identità, sempre insidiata dalla divisione geopolitica in due blocchi, la faticosa costruzione delle comunità europee, lo stesso ricorrente diffuso desiderio di pace hanno tuttavia motivato o accompagnato un processo di riflessione sull'Europa che costituisce a tutt'oggi un punto di riferimento non facilmente sostituibile.
Le incertezze, gli smarrimenti sul piano politico rendono anzi più che mai opportuno insistere in un riesame approfondito delle vicende d'Europa.

Proprio in questo delicato momento il Convegno Internazionale propone così un ripensamento storico, filosofico e antropologico delle radici e dell'idea d'Europa, sia in senso diacronico sia in senso sincronico.
Si vuole, in definitiva, aprire un discorso - discreto ma documentato - sull'identità culturale europea. Pur tenendo presente la nota definizione di P. Valery delle tre fonti culturali greca-romana-ebraico/cristiana, riteniamo, certo, che non vadano sottovalutati gli apporti celtici, germanici, arabi, slavi e orientali (poi, nel nostro secolo, africani).
Questo intende essere dunque un inizio, riaffermando il tema classico dell'identità culturale europea, tra germanesimo e latinità. Storici, filosofi, geografi, pensatori di diversa estrazione e formazione daranno un primo contributo a cui - si spera - ne seguiranno altri in futuri incontri internazionali.

Giovedì 17 aprile

Ore 15.30 Apertura dei lavori

Dr. Vittorio Luigi Ferraris,
Ambasciatore d'Italia a Bonn

L'identità culturale europea e la crisi del pensiero moderno

Relatore: Prof. Dr. Georg Gadamer,
Ordinario di Filosofia, Università
di Heidelberg

Il problema dell'identità europea

Relatore: Prof. Edgar Morin,
Centre d'Etudes Transdisciplinaires,
E.H.E.S.S., Parigi

l'Occidente come storia del nichilismo

Relatore: Prof. Emanuele Severino,
Ordinario di Filosofia teoretica,
Università di Venezia

Discussione.

Venerdì 18 aprile

Ore 9.30 *L'Europa tra pensiero greco e Bibbia*

Relatore: Prof. Emmanuel Levinas,
Docente di Filosofia, Sorbona di Parigi

Europa ed Europe. Realtà territoriali e spazi culturali tra medioevo ed Era Moderna

Relatore: Prof. Guglielmo Scaramellini,
Ordinario di Geografia Umana,
Università degli Studi di Milano

Gli archetipi storici delle nazioni europee: Roma e Bisanzio

Relatore: Prof. Elemire Zolla,
Ordinario di Letteratura Anglo-Americana
Università La Sapienza, Roma

Discussione.

Ore 15.30 *Per una definizione delle radici d'Europa nel Medioevo Germanico*

Relatore: Karl F. Werner
Istituto di Storia germanica di Parigi

Il Cristianesimo e le radici germaniche dell'identità culturale europea nel Medioevo

Relatore: Dr. Prof. Karl Hauck,
Ordinario di Storia Medioevale,
Università di Münster

La nascita dell'era moderna ed il problema dell'identità culturale europea

Relatore: Dr. Prof. Karl Bosl,
Docente Emerito di Filosofia, Monaco

Sabato 19 aprile

Ore 9.30 *La formazione della civiltà occidentale: Cristianesimo e tradizione germanica*

Relatore: Prof. Alberto Krali,
Germanista, Responsabile del P.S.L.S.
Tedesco del M.P.I. Bergamo

Sogno e azione; il Germanesimo come risposta letteraria al mondo moderno

Relatore: Prof. Reimar Klein,
Germanista, Dipartimento Linguistica
e Letterature Comparate, Istituto
Universitario di Bergamo

Bilancio conclusivo

Prof. Attilio Agnoletto, Ordinario di Storia
del Cristianesimo,
Università degli Studi di Milano

Prof. Nina Kaucisvili, Ordinario di Lingua
e Letteratura Russa, Istituto Universitario
di Bergamo

È prevista la traduzione simultanea.

14. JAHRESTAGUNG DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 22.-24. Mai 1986 - Tübingen

Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AKDaF) beim DAAD lädt Sie zu seiner 14. Jahrestagung nach Tübingen ein.
Die Tagung wird von attraktiven wissenschaftlichen Themenbereichen getragen, die Forschung, Lehre und Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache positiv beeinflussen und befruchten können. Die Tagung soll aber auch Gelegenheit bieten zum Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen, zur Diskussion wichtiger, die Lehr und Forschungsgebiete DaF und die Deutschabteilungen an den Studienkollegs betreffender Fragen (z.B. Prüfungsfragen wie Textauswahl, Bewertungskriterien usw. oder auch Personalfragen, rechtliche Fragen u.a.), und nicht zuletzt zum Kennenlernen einer historisch und kulturell reizvollen Universitätsstadt.
Im einzelnen sind die folgenden Themen vorgesehen:

Themenschwerpunkt 1:
Vermittlung fremder Kultur: Theorie - Didaktik - Praxis

Dem auf der letzten Jahrestagung vielfach geäußerten Wunsch nach einer Fortführung und Intensivierung des Themenschwerpunkts "Interkulturelles Lernen", wird hiermit Rechnung getragen.
Innerhalb dieses Themenschwerpunktes sollen Beschreibungskriterien für kulturbestimmtes und kulturkontrastives Lernen entwickelt und auf zielgruppenspezifische Unterrichtsfragestellungen angewandt werden. Hierbei soll untersucht werden, welchen Einfluß die durch eigene kulturelle Sozialisation geprägten Denk- und Verhaltensweisen des Einzelnen auf das Lernen in der fremdkulturellen Umgebung ausüben, welche Prozesse hierbei stattfinden und wie bezw. wie weit diese im DaF - Unterricht, der ja als Sprachunterricht zugleich auch immer "Kulturunterricht" ist, beeinflußt werden können oder sollen. Dabei geht es auch um die Frage, inwiefern kulturkontrastives Lernen im Wissenschaftsprozess die eigene kulturbestimmte Identität tangiert.

Themenschwerpunkt 2:
Neue Lehr - und Lernmethoden und ihre Umsetzung für den DaF Unterricht

In diesem Themenschwerpunkt sollen drei neuere Methoden vorgestellt werden, und zwar Suggestopädie, verschiedene Formen des interaktiven Fremdsprachenunterrichts und Arbeitsformen aus der Freinet-Pädagogik.
Entstehung, Anwendung und Grenzen dieser Methoden werden im Plenum kurz vorgestellt, danach sollen in drei parallelen Arbeitsgruppen die Möglichkeiten der pratischen Umsetzung für den DaF-Unterricht erarbeitet und diskutiert werden.

Forum Deutsch als Fremdsprache

Dieser auf der Jahrestagung 1985 erstmalig eingeführte Themenschwerpunkt soll sich regelmäßig mit neuen Lehrwerken und Lehrmaterialien beschäftigen. Für 1986 sind zwei Präsentationsformen geplant:
Zum einen besteht die Möglichkeit, eigenes noch unveröffentlichtes Unterrichtmaterial an "Informationsständen" darzustellen und mit interessierten Tagungsteilnehmern zu diskutieren.
Zum anderen werden Lehrwerke und Lehrmaterialien durch Autoren vorgestellt und erläutert.

Regionaltreffen

Es besteht die Möglichkeit, Regionaltreffen durchzuführen und Meinungen zu einzelnen Problemen auszutauschen.

Deutschlehrer an Studienkollegs

Die Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an den Studienkollegs haben gelegenheit, ihren Tätigkeitsbereich betreffende Fragen ausführlich zu erörtern und Anregungen für die weitere Facharbeit zu koordinieren.

Anmeldung

Tagungsbüro Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 1986
Wolfgang Rug und Thomas Stark
Akademisches Auslandsamt
Universität Tübingen
Nauklerstr. 14, 7400 Tübingen 1
Telefon-Sondernummer ab 18.3.1986:
0049/7071/29 29 38
(jeden Dienstag und Donnerstag von 10 - 13 Uhr) oder 0049/7071/29 43 92

Die Tagungsgebühr beträgt DM 30.-, für studentische Teilnehmer gegen Vorlage eines Studentenausweises und für arbeitslose Lehrer DM 10.- Dieser Betrag schließt den Materialienband über die Tagung mit ein.
Nach Eingang von Anmeldung und Tagungsgebühr erhält der Teilnehmer vom Tagungsbüro eine Anmeldebestätigung mit weiteren Informationen.
Zahlung durch Verrechnungsscheck oder Überweisung auf das Konto:

Jahrestagung DaF Tübingen
Konto Nr.: 426220 bei der
Kreissparkasse Tübingen
BLZ 641 500 20

Zimmerreservierung
Verkehrsverein Tübingen
z. Hd. Frau Claudia Tapper
An der Neckarbrücke
Postfach 26 23
7400 Tübingen
Tel.: 0049/7071/350 11

Es besteht auch die Möglichkeit der Übernachtung in der Jugendherberge Tübingen, Hermann-Kurz-Str. 4 (Nähe Stadtmitte). Gesonderte Nachtöffnungszeiten mit der Jugendherberge sind vereinbart.

Abstracts zu den Referaten und Arbeitsgruppen erscheinen in Nr. 2 (1986) der *INFORMATIONEN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE*, die im iudicium-Verlag, Postfach 70 10 67, 8000 München zu beziehen sind (Jahresabonnement DM 54-, für Hauptfachstudenten DaF DM 46,-).

Vorläufiges Tagungsprogramm

Donnerstag, 22. Mai 1986

10.00 Uhr Eröffnung und Begrüßung

Themenschwerpunkt 1:

Vermittlung fremder Kultur
Theorie - Didaktik - Praxis

10.30 Uhr Hermann Bausinger, Tübingen

"Kultur kontrastiv, Exotismus und interkulturelle Kommunikation"

11.30 bis 13.00 Uhr

Podiumsgespräch zum Thema

Kulturkontrastivität und Identität im Wissenschaftsprozeß"

Einführungsreferat und Diskussionsleitung: Robert Picht, Ludwigsburg; danach Statements zu den drei länderspezifischen Arbeitsgruppen USA, Türkei/Iran und VR China, anschließend Diskussion.

Themenschwerpunkt 2:

Neue Lehr-und Lernmethoden und ihre Umsetzung für den DaF-Unterricht

14.30 bis 15.45 Uhr

Vorstellung der Methoden (je 20 Min.)
Koordination: K. Vorderwülbecke
a) Suggestopädie
Rupprecht S. Baur, Essen
b) Interaktive Lernformen:
Dietrich Eggers, Mainz
c) Freinet-Pädogogik:
Ingrid Dietrich, Duisburg
Anschließend kurze Diskussion

16.00 bis 18.00 Uhr

Parallel laufende Arbeitsgruppen beider Themenschwerpunkte:

Themenschwerpunkt 1:
a) Arbeitsgruppe USA

Themenschwerpunkt 1:
b) Arbeitsgruppe Türkei/Iran

Themenschwerpunkt 1:
c) Arbeitsgruppe VR China

16.00 bis 18.00 Uhr

Themenschwerpunkt 2:
a) Arbeitsgruppe Suggestopädie:
– Rupprecht S. Baur, Essen/ Natalie Bollhöfer, Oldenburg
b) Arbeitsgruppe interaktive Lernformen:
– Dietrich Eggers, Mainz/Harald Ebert, Mainz/ Susanne Kirchmeyer, Saarbrücken
c) Arbeitsgruppe Freinet-Pädagogik
– Ingrid Dietrich, Duisburg/Gerald Schlemminger, DAAD-Lektor in Bordeaux

Abendprogramm

18.30 Uhr

Empfang für die Teilnehmer an der Jahrestagung im Rathaus

19.30 Uhr

Geselliger Abend: "Kultur im Schwabenhaus - kulinarisch und kontaktiv"

Freitag, 23. Mai 1986

9.30 bis 12.30 Uhr

Fortsetzung der sechs Arbeitsgruppen

14.00 bis 15.00 Uhr

- *Gelegenheit zu Regionaltreffen*
- *Treffen der Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an Studienkollegs*

Koordination durch

Harald Klingel, Köln/
Rainer Kohl, Saarbrücken

Ab 14.00 Uhr

Forum DaF - "Spielwiese"

Koordination durch
Dietrich Eggers, Mainz

Freitag, 23. Mai 1986

15.15 bis 18.00 Uhr

Plenum der 14. Jahrestagung 1986

- Bericht über das Geschäftsjahr 1985/86
- Neuwahlen zum AKDaF

Samstag, 24. Mai 1986

9.30 bis 12.00 Uhr

Forum DaF
Koordination durch
Dietrich Eggers, Mainz
- Vorstellung von neueren Lehrwerken durch Autoren
- Vorstellung von eigenen Lehrmaterialien durch Mitglieder der Lehr- und Forschungsgebiete und Studienkollegs
- Vorstellung von Video-Material
- Vorstellung von Computer-Selbstlern-programmen usw.

14.00 bis ungefähr 17.00 Uhr

Stadtbesichtigung "Kennen Sie Tübingen? Begegnungen mit einer kleinen Weltstadt mitten in schwäbischer Provinz" (teils mit Bus, teils zu Fuß).

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

SEMINARE FÜR DEUTSCHLEHRER

Bezeichnung/Programm	Ziele/Inhalt	Zielgruppe	Termin	Ort	Gebühren in DM	Anmeldeschluß	Anmeldung/Information
"Deutsch lehren-Deutsch lernen" Hamburger Sommerkurs Deutsch als Fremdsprache veranstaltet vom Zentralen Prüfungssekretariat der Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut	Schwerpunkt: Grammatik in Deutschunterricht Arbeitsgruppen und Vorträge: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachlehrforschung, Kommunikation für Fortgeschrittene	Ausländische Lehrkräfte, Dozenten und fortgeschrittene Studenten	17.-30.8.86	Hamburg	50 Einschreibegebühr 100 Teilnahmegebühr	1.8.86 bei Anmeldung bis 15.6. besteht die Möglichkeit einer Vermittlung von günstigen Privatunterkünften	Zentrales Prüfungssekretariat Universität Von-Melle-Park 5 D-2000 HAMBURG 13 Tel. 0049-40-4123 59887
Kompaktkurs zur sprachlichen Fortbildung für ausländische Deutschlehrer, veranstaltet vom Sprachinstitut Tübingen in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg Kennziffer: 01-188	Auf dem Hintergrund aktueller Themen und literarischer Texte werden neue sprachliche Entwicklungen aufgezeigt und sprachliche Übungen durchgeführt - zur eigen und fremdsprachlichen Wahrnehmung - zur Bedeutung von Begriffen - zu Sprachstrukturen - zu Sprachvarietäten und ihrer Verhaltensklärung	Deutschlehrer aller Nationalitäten, die sich landeskundlich fortbilden und nur den Fortbildungskurs an der Universität Hamburg für Deutschlehrer/innen aktualisieren und "auffrischen" wollen.	11.16.8.86 Es besteht die Möglichkeit, den Kurs um eine Woche zu verlängern	Tübingen	330 Unterkunft und Verpflegung: Doppelz. 268 Einzelz. 420	1.7.86	Beim zentralen Fremdsprachenzentrum der Universität Von-Melle-Park 5 D-2000 HAMBURG 13 Tel. 0049-40-4123 5988/7 zusammen mit der Anmeldung zum Seminar "Deutsch lehren - Deutsch lernen" oder bei Sprachinstitut Tübingen Bgazzistraße 71 D-7400 TÜBINGEN Tel. 0049-7071-340509
Einführungskurs in Didaktik, Methodik und Praxis des Deutschunterrichts. Kennziffer: 01-9188	Grundlagen der FDU, Hospitation, Unterrichtsversuche, Videoaufzeichnungen, Lehrerkorrektur, Einführung ins Unterrichtsmaterial	Deutschlehrer, die noch keine oder wenig Unterrichtserfahrung haben, Germanistik- und Lehramtsstudenten	27.7.-9.8.86 plus Hospitationswoche 10.8.-16.8.86	Tübingen	988 Unterkunft und Verpflegung: Doppelz. 532 Einzelz. 840	30.6.86	Sprachinstitut Tübingen Bgazzistraße 71 D-7400 TÜBINGEN Tel. 0049-7071-340818/19
Seiten und Visionen Alltag in der Bundesrepublik Deutschland Fortbildungsseminar zur Landeskunde Kennziffer: 01-0188	Diskussion der Begriffe "Landeskunde", "Kultur", "Alltag"; gemeinsame Projektarbeit zu ausländischen Mitbürgern, Zeitungsausschnitte, Video-Mitschnitte u.a.; Hauptprojekt: die Kommilitonen/innen wählen ein Thema und beschäftigen sich selbständig damit; am Ende Präsentation und Diskussion der Ergebnisse	Lehrer, die sich für die Entwicklung von Sprache und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland interessieren und neue Informationen aktivieren wollen	17.8.-30.8.86	Tübingen	988 Unterkunft und Verpflegung: Doppelz. 532 Einzelz. 840	18.7.86	s. oben

SEMINARE FÜR DEUTSCHLEHRER

Bezeichnung/Programm	Ziele/Inhalt	Zielgruppe	Ort	Termin	Gebühren in DM	Anmeldeschluß	Anmeldung/Information
Einführungsseminar in das Lehrwerk "Themen" (Chapter 1/63) Kennummer: 01-1385	Konzeption des Lehrwerks, Analyse konzeptioneller Schwerpunkte und Unterrichtspraktische Erfahrungen	Lehrer die mit "Themen" neu zu tun haben oder zu tun haben werden	Tübingen	28.8.-30.8.86	360 Unterkunft und Verpflegung, Doppelz. 116 Einzelz. 180	30.6.86	s. oben
Einführungsseminar in das Lehrwerk "Sichtwechsel" (Kleti 1983) Kennummer: 01-1386	Fragen kultureller Wandlungen beim Fremdsprachen lernen, Fragen des Medieneinsatzes und Aspekte interkultureller Kommunikation. Einarbeitung in das Lehrwerk	DaF-Lehrer und -Studenten, die eine Einführung in ein kursbegleitendes, auf landeskundlichen Kontinuen basierendes Lehrwerk erhalten wollen	Tübingen	21.-26.10.86	360 Unterkunft und Verpflegung, Doppelz. 114 Einzelz. 180	28.9.86 Maximal 15 Teilnehmer	s. oben
Computerkurse Kennummer: 01-1486	Vermittlung von Materialien und Einübung von Möglichkeiten für kreatives Arbeiten mit dem Computer	Deutschlehrer, die sich für den Einsatz von Computertechnik und Computerunterstützten in Sprachunterricht interessieren	Tübingen	24.-28.11.86	310 Unterkunft und Verpflegung, Doppelz. 96) Einzelz. 300	24.10.86	s. oben
Musik und Lieder im Unterricht	Musik hat im (Sprach-) Unterricht neben der Entspannung die Aufgabe, literatur- und Rhytmusnahe über Zielsprache deutlich zu machen. Neben den Aspekten der phonetischen Arbeit werden Grundlagen der Musik aufbereitet, um einfache Melodien "lesen" zu können. Ein Gitarre-Workshop will zeigen, daß sich die meisten Lieder mit wenigen Akkorden begleiten lassen und soll dann die Teilnehmer zu eigenen Musikern anregen.	Lehrer, die ihren Unterricht durch den Einsatz von Musik bereichern wollen	Tübingen	29.-31.8.86	360 Unterkunft und Verpflegung, Doppelz. 114 Einzelz. 180	25.7.86 Maximal 15 Teilnehmer	s. oben
IV. Internationaler Ferienkurs "Deutsche Sprache und Kultur der Gegenwart" der Ruhr-Universität Bochum		Studenten und Hochschulabsolventen mit guten Deutschkenntnissen; Mindestalter: 18 Jahre	Bochum	28.7.-22.8.86	850 für den gesamten wissenschaftlichen Programm, Unterkunft und Verpflegung und Exkursionen	15.6.86	Ausgefüllten Anmeldeformulare, bitte Lebenslauf mit Angabe der Interessen, 1 Foto an Kommiss Akademisches Auslandsamt der Ruhr-Universität Bochum, Verwaltg. Zimmer 001 4630 BOCHUM Universitätsstraße 150 Tel. 0048-234-7002440 0049-234-7006707 (8.00 - 12.00 Uhr)

INSTITUTIONEN STELLEN SICH VOR

DIE "SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'ALLEMAND EN SUISSE ROMANDE ET ITALIENNE"

Die "Société des professeurs d'allemand en Suisse romande et italienne" (SPASRI) zählt gegenwärtig ungefähr 200 Mitglieder, Deutschlehrer vorwiegend aus den Kantonen Bern, Fribourg/Freiburg, Genève, Jura, Neuchâtel, Ticino, Valais/Wallis und Vaud. Hinzu kommen einige Kollegen mit Wohnsitz ausserhalb dieser Gebiete.

Die SPASRI, die eine Sektion des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer ist, beschäftigt sich mit den Fragen, die den Deutschunterricht für italienisch- und französischsprachige Schüler betreffen. Lehrkräfte des Sekundar- und des Hochschulbereichs können der SPASRI angehören, und zwar sowohl aus dem öffentlichen wie dem privaten Schulwesen.

Schulen und andere Institutionen können in Ausnahmefällen als kollektives Mitglied aufgenommen werden. Es versteht sich von selbst, dass Statuten vorliegen, die den geordneten Gang der Geschäfte zwischen Vorstand, Generalversammlung und Delegierten verschiedener Art gewährleisten.

Einige Themen, mit denen sich die SPASRI in der jüngsten Vergangenheit beschäftigt hat: Pädagogische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Das Problem der Kontaktschwelle im Fremdsprachenunterricht, Dialekte der deutschsprachigen Schweiz und der Deutschunterricht, Lesen in einer Fremdsprache, Video im Fremdsprachenunterricht, Kulturkunde im Deutschunterricht, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, Grammatik der Fremdsprache in einem kommunikativen Unterricht, Lernziele Deutsch in der französischen und italienischen Schweiz, Textlinguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, Informatik im Fremdsprachenunterricht, Lehrmittel Deutsch etc. Solche Themen werden - oft in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, z.B. der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (Luzern) - in Vorträgen, Kursen oder Studienwochen bearbeitet. Die Texte der Vorträge und Arbeitsgruppen werden nach Möglichkeit veröffentlicht. Hierzu dient unter anderem das Bulletin der SPASRI, das unter dem Titel "Df Informations" in lockerer Folge erscheint. Neben solchen wissenschaftlichen und didaktischen Beiträgen finden sich in diesem Bulletin Nachrichten, die das Fach Deutsch berühren, sowie von Zeit zu Zeit eine Dokumentation der Deutschaufgaben für kantonale und Eidgenössische Maturitätsprüfungen in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz.

Im 34. Jahr ihres Bestehens zeigt die SPASRI keinerlei Zeichen von Ermüdung - eher im Gegenteil. Gestützt auf ihre vielfältigen Erfahrungen, ist sie nämlich an der Planung der nächsten Internationalen Deutschlehrertagung massgeblich beteiligt, wieder in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Diese Internationale Deutschlehrertagung, die achte ihrer Art, findet von 4. bis 8. August 1986 in Bern statt. Ihre 14 Sektionen stehen unter dem Thema: "Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung".

Anmeldungen zu dieser Internationalen Deutschlehrertagung sind noch möglich bis zum 30. April 1986. (Tagungssekretariat: Eurocentres, Seestrasse 247, CH-8038 Zürich. Tel.: 01/ 48 25 040.)

Präsidentin der SPASRI: Madame Marie-Pierre Walliser, Gymnase français, 8 Rue du Débarcadère, CH 2500 Bienne/Biel.

Walter Lenschen
Université de Lausanne

Lernziel Deutsch

Übungen zu Sprachkompetenz und Kommunikation

Herrmann/Schricker

sprachen der welt
hueber

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Einführung in das Arbeiten mit Texten

Teil I: Literarische Texte

Bertolt Brecht: Maßnahmen gegen die Gewalt
Bertolt Brecht: Wenn die Haifische Menschen wären
Bertolt Brecht: Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration
Franz Kafka: Gibs auf!
Franz Kafka: Der Nachbar
Robert Musil: Der Mann ohne Eigenschaften (Auszug)
Kurt Tucholsky: Der Mensch (Auszug)
R. Maria Rilke: Der Panther
Kurt Tucholsky: Im Käfig (Auszug)
Friedrich Schiller: Reiterlied
Bertolt Brecht: Ballade vom Weib und den Soldaten (Textvergleich)
Brüder Grimm: Die Sterntaler
Georg Büchner: Das Sternaltermärchen (Textvergleich)

Teil II: Sachtexte

Dimitri Medwew: Die Grenzen des Wachstums (Auszug)
Uwe Schultz: Umweh aus Beton (Auszug)
C. Friedrich von Weizsäcker: Kriegsfolgen und Kriegsverhütung (Auszug)
Die Zeit: Warten auf den Knall
Friedrich Hacker: Aggression (Auszug)
Gespräch zwischen Eltern und Sohn
Adolf Hitler: Rede vor der deutschen Presse, 10. November 1938 (Auszug)
Arno Plack: Plädoyer für die Abschaffung des Strafrechts (Auszug)
Vielleicht hat er sich selbst erschossen
Wolfgang Hesse: Jugendliche im Dunstkreis der Flaschen (Auszug)
Helge Pross: Manipuliert uns die Werbung?

Teil III: Literatur der Arbeitswelt

Karl Martell: Meine Lehrzeit (Auszug)
Peine AG: Leitsätze für Lehrlinge (Auszug)
Bodo Hoerer: Autowitz: pro oder contra
Günter Wallraff: „Sinter zwo" – in Stahlwerk (Auszug)
Franz Odin: Vor der Lehrstelleer einer Fließbandes
Karl Martell: Der Zweikampf
Charlotte Bühler: Wenn das Leben gelingen soll (Auszug)
Amerikanische Regierungsstudie: Die 8 Stunden am Tag (Auszug)

Anhang

Hinweise zur Anfertigung schriftlicher Prüfungsarbeiten im Fach Deutsch
Musterlösungen
Literatur

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

LESERZUSCHRIFTEN

Die Kollegen, die am folgenden Leserbeitrag interessiert sind, selbst am Thema gearbeitet haben oder weitere Anregungen geben oder erhalten möchten, können sich mit der Redaktion oder mit dem Verfasser direkt in Verbindung setzen.

REZEPTION UND DIDAKTIK VON DDR-LITERATUR IM FACH "DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE": EINE UNTERRICHTSERFAHRUNG AN DER CSIT (Civica Scuola Interpreti e Traduttori) IN MAILAND

Michael-Paul Kroker

Im Oktober 1985 habe ich an der Freien Universität Berlin in Rahmen der Prüfungen zur Erlangung des Grades eines Magister artium zu o.g. Thema eine schriftliche Hausarbeit vorgelegt.
Grundlage meiner Arbeit bilden die Lehrerfahrungen an der Civica Scuola per Interpreti e Traduttori der Stadt Mailand (CSIT) - die jetzt dem Ende ihrer fünfjährigen Experimentalphase entgegengeht - und ein relativ reichhaltiges Untersuchungsmaterial wie Stundenprotokolle, Prüfungsaufsätze, Hausarbeiten, Gespräche und Fragebögen.
Da die Auslandsgermanistik hinsichtlich der Literaturrezeption im Fremdsprachenunterricht erst noch in den Anfängen steckt und ich eine Vielzahl von Aspekten zu berücksichtigen hatte, deren jeder einzelne eine sorgfältige Bearbeitung verlangt, bleiben alle meine Bemühungen eigentlich fast nur Vor-Arbeit, deren Wert - neben dem rechenschaftslegenden Moment für die CSIT - vielleicht darin liegt, daß sie eine Weiter-Arbeit in dieser Richtung anregt.

1.
Nachdem ich in einer Vorbemerkung kurze Auskunft über meinen Werdegang als DaF-Lehrer gegeben habe, lege ich in der Einleitung mein theoretisches Vorverständnis für das Lehren deutscher Sprache und Literatur im Ausland dar:

1.1.
Ausgehend von der Einsicht, daß im Fremdsprachenunterricht verschiedene Kulturen (Ausgangskultur der Lerner und Zielkultur der Fremdsprache) aufeinandertreffen, wird *kulturelle Mündigkeit* als oberstes Bildungsziel festgestellt. Deutsch als Fremdsprache ist eben auch immer Deutsch als Fremdsprachenkultur.

1.2.
Gegenüber einer utilitaristischen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts betone ich eine Haltung der bewußten Vermittlung von Inhalten, die auf der traditionellen Trias Sprache-Literatur-Landeskunde aufbaut, wie sie auch an der CSIT eingeführt wurde. Weiterführend überlege ich die Integration dieser drei Elemente in ein interdisziplinäres Unterrichtskonzept der Kulturkunde, wozu gerade die Vieldimensionalität literarischer Texte einlädt.

1.3.
Die besondere Betonung der Rolle der Literatur in DaF rührt her aus den praktischen Erfahrungen und Auseinandersetzungen an der CSIT und gerät hier zu einer ''Apologia pro vita nostra''. Übereinstimmend unterstreichen die von mir zitierten Autoren aus der BRD und der DDR die Lebens-Notwendigkeit der Literatur im Unterricht zur Kultivierung der Lerner auf der Basis von ''Genuß und Erkenntnis''.

1.4.
Ein Exkurs zur von U. Eco u.a. entwickelten Rezeptionsästhetik erscheint mir angebracht, als gerade der Literaturunterricht in der Fremdsprache den Lerner als Leser ernstnehmen muß, er

aber als solcher in der Germanistik noch gar nicht wirklich auftritt.

2.
Den Hauptteil der Arbeit leite ich ein mit

2.1.
Einer flüchtigen Skizze der Rezeptionssituation der DDR-Literatur in Italien, die erst seit 1983 aus ihrer marginalen Rolle heraustritt. Hier ist es vor allem die Frauenliteratur, die bei einem Teil der literarischen Öffentlichkeit Italiens Interesse gefunden hat;

2.2.
Einer Bestandsaufnahme der schulischen Rahmenbedingungen für den Literaturunterricht. Nur wenn wir z.B. um Studienaufbau und -inhalte oder die Prüfungssituation wissen, sind Möglichkeiten und Grenzen des Literaturunterrichts einigermaßen abzuschätzen.
Auf der Basis von persönlichen Untersuchungen gebe ich den Stand der Sprachausbildung und der literarischen Kenntnisse an, die die Studenten für die Literaturarbeit mitbringen.

2.3.
Zu den Literaturkursen im einzelnen:

2.3.1.
Die ersten beiden von uns durchgeführten Kurse beschäftigten sich mit Christa Wolfs "Kein Ort. Nirgends" und "Die wunderbaren Jahre" von Reiner Kunze, mit dem die Klasse auch persönlich sprechen konnte. Überblicksmäßig gehe ich ein auf die Textauswahl und das Vorgehen im Unterricht, lasse dann aber die Studentinnen selbst zu Wort kommen durch ausführliche Zitate aus Protokollen und Prüfungsaufsätzen. Abschließend werden die Lernergebnisse der Klassen und die Versäumnisse der Lehrer angemerkt.

2.3.2.
1983/84 finden Literaturkurse an der CSIT ihren festen curricularen Platz. Nach Darstellung von Autoren, Themen, Bibliografien und Unterrichtsformen konzentriere ich mich auf die zusammenfassende Wiedergabe der Hausarbeiten, die am Ende des Semesters erstellt werden mußten. Ihre Themen sind: Verteidigung der Poesie, Politische Dichtung in der DDR, Jugend als literarisches Thema, Un-Möglichkeit der Selbstverwirklichung im Sozialismus, Liebe und Frauenemanzipation, die Poetik C. Wolfs u.a. - In der abschließenden Bewertung weise ich auf Schwierigkeiten einer angemessenen Behandlung kulturpolitischer Themen hin, gebe Selbstauskünfte der Studentinnen über Lernergebnisse, Unterrichtsformen, die gelesenen Bücher etc.

2.3.3.
Der zweisemestrige Kurs zur DDR-Frauenliteratur orientiert insgesamt stärker auf das Lesen selber, auf das Erfahrungen-Machen mit Literatur. Da wir uns explizit auf Literatur aus der Perspektive von Frauen konzentrierten, beschäftigten sich die Hausarbeiten am Jahresende mit verschiedenen Aspekten der Frauenemanzipation. Aus Auszügen aus einem Rundgespräch mit einigen Studentinnen wird abschließend deutlich, daß die Beschäftigung mit DDR-Frauenliteratur für sie überraschend, bildend und stimulierend war - "eine Anregung weiterzulesen".

3.
Erfahrungen und Ergebnisse des dreijährigen Literaturunterrichts an der CSIT zusammenfassend, kann ich erfreut feststellen, daß "Literatur als Stimulans zur Erkundung neuer Wirklichkeiten, zur Phantasiearbeit empfangen worden ist", daß die Studenten aber auch "intellektuell an Literatur gearbeitet, im Einzelfall sogar zu inhaltlicher und sprachlicher Selbständigkeit gefunden haben".

Diese Resultate sind um so wichtiger, als sie mit Entfremdungserscheinungen, die an einer Berufsausbildungsstätte wie der CSIT unvermeidbar sind, kontrastieren und erneut die Frage aufwerfen "Wozu ausbilden?". Ich breche hier aus drei Gründen eine Lanze für die Literatur: als Erprobung menschlicher Möglichkeiten und damit auch als Gegengewicht gegen eine übereilige, falsche Professionalisierung; das Gespräch über Literatur als authentische gesellschaftliche Kommunikation und - unter linguistischem Aspekt - Literaturarbeit als Beschäftigung mit poetischer und fachterminologischer Sprache.
Das pädagogische "Konzept des Protagonismus", zu dem ich mich abschließend bekenne, drückt den Wunsch der Studenten nach aktivem, kollektivem und kreativem Unterricht aus.

4.
Im dokumentarischen Anhang befinden sich
- die Auswertung zweier Fragebögen zur Sprach- und Literaturausbildung der Studenten, ihren Kenntnissen speziell in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, ihren Lieblingsautoren, dem Lese - und Schreibverhalten, zur Beurteilung des Literaturkurses;
- die ganzheitlich abgedruckten Hausarbeiten von drei Studentinnen zu Poetik, Ästhetik und Philosophie bei Christa Wolf.

Anschriften der Verfasser

Hans-Eberhard Piepho
Universität Gießen
Otto-Behagel-Str. 10, IV
D-6300 GIEßEN

Dietrich Krusche
Institut Deutsch als Fremdsprache
Universität
Ludwigstraße 27
D-8000 MÜNCHEN 22

Ernst Rudolf Rinke
Head of language Departments
Goethe-Institut Glasgow
Scottish-German Centre
2/3 Park Circus
GLASGOW G 3 6AX

Sandra Caregnato
Via Carpaccio, 6
36061 BASSANO DEL GRAPPA

Alberto Cattoi
Via Piave, 4
28100 NOVARA

Umberto Patuzzi
Via Bach, 7
36061 BASSANO DEL GRAPPA

Gerhard Neuner
Universität - GhS Kassel
Heinrich-Plett-Str. 40
D-5300 KASSEL

Walter Lenschen
Université Lausanne
CH LAUSANNE DORIGNY

Ida Barbieri
Piazza Fiume, 7
26100 CREMONA

Michael Paul Kroker
Via Settala 2
20124 MILANO

INHALTSVERZEICHNIS

des 1. Jahrganges 1985

A ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

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

Langer Ilse: Programmplanung eines Fortbildungskurses: der P.S.L.S. - Kurs Ancona 1980-81. — Heft 0 S. 2

Padovani Giovanna: Considerazioni in margine ai concorsi a cattedre di tedesco per la scuola media. — Heft 3 S. 18

Padovani Giovanna: La programmazione curriculare dell'insegnamento della lingua tedesca nella scuola media: riflessioni e proposte con particolare riferimento alla lingua tedesca. — Heft 2 S. 3

Serena Silvia: L'aggiornamento dei docenti di lingue: Il Progetto Speciale Lingue Straniere tra passato e futuro. — Heft 0 S. 12

Zapp Franz Josef: Deutsch als Fremdsprache: eine insgesamt positive Entwicklung. — Heft 1 S. 4

B DIDAKTIK

Frattini Federica, Intrito Rossella, Quartapelle Franca: Obiettivi dell'insegnamento delle lingue straniere — Heft 0 S. 14

Krüger Michael: Themenorientierte Planung von Fremdsprachenunterricht — Heft 0 S. 21

Neuner Gerhard: Themen- und Projektorientierte Arbeit im Deutschunterricht. — Heft 1 S. 9

Piepho Hans-Eberhard: Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im FU. — Heft 0 S. 30

Piepho Hans-Eberhard: Grammatik. — Heft 3 S. 28

Serena Silvia: Eine "Kontaktschwelle" im Bereich Handelskorrespondenz? Ein Ermittlungsversuch in der Brieftypologie. — Heft 5 S. 4

C METHODIK

Martelly Ingola, Nicolas Gerd: Arbeit mit Handelskorrespondenz im DaF-Unterricht: Vorschläge für eine Übungstypologie. — Heft 5 S. 29

Meese Herrad: Kommunikativer und formaler Sprachaspekt im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, aufgezeigt an einigen repräsentativen Lehrwerken DaF. — Heft 3 S. 38

Serena Silvia: Einstieg in die Handelskorrespondenz DaF: ein Vorschlag aus der Praxis. — Heft 0 S. 41

Weisz Jutta: Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. — Heft 1 S. 32

E INFORMATION ÜBER NEUERSCHEINUNGEN

1. **Fortbildungsmaterial**

Paleit Dagmar: DIFF-Fernstudieneinheiten für DaF-Lehrer. — Heft 2 S. 37

2. **Unterrichtsmaterial**

Hans-Jürgen Krumm: "Themen". — Heft 2 S. 38

Hans-Werner Klein: Neues aus D — Heft 5 S. 39

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN

1. **Kongresse, Tagungen, Symposien** — Heft 1 S. 41; Heft 2 S. 43; Heft 3 S. 55; Heft 5 S. 46

2. **Fortbildungskurse** — Heft 1 S. 43; Heft 2 S. 44; Heft 5 S. 44

3. **Kontaktadressen für Lehrer und Schüler** (Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein). — Heft 2 S. 56

4. **Institutionen stellen sich vor**

- Il Centro Internazionale Sonnenberg — Heft 3 S. 56
- Der Deutsche Akademische Austauschdienst DAAD — Heft 5 S. 51
- L'Euro-Institut, Centro Linguistico e Culturale — Heft 3 S. 57
- Das Goethe-Institut — Heft 5 S. 52
- Der Internationale Deutschlehrerverband IDV — Heft 5 S. 54
- Inter Nationes — Heft 5 S. 55

OFFERTA SPECIALE DI LANCIO
Lit. 400.000

VALIDITÀ OFFERTA: PER ORDINE PERVENUTO ENTRO IL 12.7.1986
Modulo ordine a fronte

VFD VIDEO
presenta

VERLAG FÜR DEUTSCH



Gabi und Frank

the first video German course for adult beginners

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

textbook, 80 pages,
150 illustrations in colour

audio-cassettes

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

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

OFFERTA SPECIALE DI LANCIO
Lit. 400.000

Gabi und Frank

MODULO ORDINI

(valido fino al 12/7/86)

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

Committente: (privato)
Nominativo .....

Indirizzo .....

CAP ..... Città .....

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

SCUOLA/LIBRERIA .....

Via ..... CAP ..... Città .....

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

Firma Responsabile .....

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

Firma Preside .....

Pagamento:

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

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

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

LIBRERIA: condizioni in uso.

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

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

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