Eindrücke – Einblicke

Drochner/Föhr Ein Programm für die Mittelstufe



Textbuch, 112 Seiten, illustriert	Best.-Nr. 49785
Arbeitsbuch, 128 Seiten	Best.-Nr. 49786
Cassette, ca. 65 Min. Laufzeit	Best.-Nr. 84765
Textheft, 24 Seiten	Best.-Nr. 49787

Inter-Orbis s.r.l.
Rappresentanze Editoriali - via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

Langenscheidt

L

GRAFICHE CORSI - MILANO

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

EDIZIONI INTERTEX - ANNO 1° n. 2 - L. 4000

CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio linguistico Mod F1



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

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

INHALTSVERZEICHNIS

A ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

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

E INFORMATION ÜBER NEUERSCHEINUNGEN

1. **Fortbildungsmaterial** — 37
   DIFF-Fernstudieneinheiten für DaF-Lehrer
2. **Unterrichtsmaterial** — 38
   "Themen" (*Hans-Jürgen Krumm*).

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN

1. **Kongresse, Tagungen, Symposien** — 43
2. **Kontaktadressen für Lehrer und Schüler:** — 44
2.1 Bundesrepublik Deutschland — 45
2.2 Österreich — 58
2.3 Schweiz — 60
2.4 Liechtenstein — 64

Redaktion: Heinz Achauer, Silvia Serena

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

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

Edizioni INTERTEX, Via Boscovich, 14 - MILANO

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

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

Spedizione in abbonamento postale.

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

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

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

LA PROGRAMMAZIONE CURRICULARE DELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA MEDIA: RIFLESSIONI E PROPOSTE CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALLA LINGUA TEDESCA

Giovanna Padovani

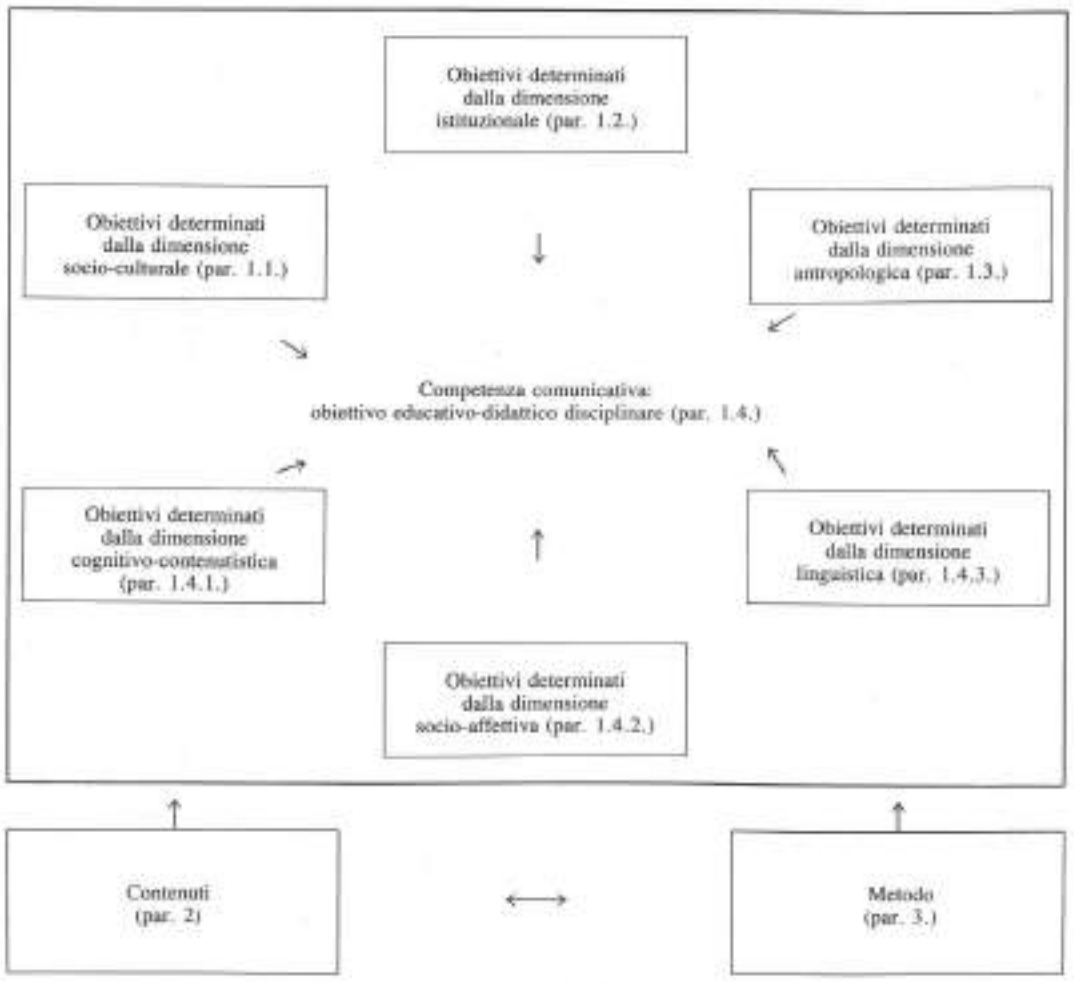
0. PREMESSA

0.1.
L'insegnante di Scuola Media che abbia al suo attivo alcuni anni d'insegnamento, in virtù dei quali abbia maturato certezze o convincimenti nell'ambito della sua esperienza didattica e metodologica, vive oggi uno stato d'animo di disagio e disorientamento che si ripresenta e si accresce all'inizio di ogni anno scolastico, allorchè il Consiglio di Classe è investito del compito di realizzare il coordinamento delle singole discipline e la stesura di una programmazione comune educativo-didattica.
Mai come in questa circostanza si constatano vuoti nella capacità di risolvere e gestire problematiche complesse che toccano aspetti di didattica, ma anche di dinamica di gruppo: l'aggiornamento sembra essere il provilegio di alcuni isolati volonterosi o di alcune categorie di insegnanti (come quelli di lingue), i quali però si trovano poi nell'impossibilità (anche per la mancanza di un riconoscimento istituzionalizzato delle capacità acquisite) di coinvolgere lo intero corpo docente nella fruizione delle competenze e conoscenze maturate dai singoli in attività di aggiornamento; si registrano perciò per costoro l'impossibilità di coinvolgere i colleghi in una impostazione concreta dei piani didattici secondo criteri di programmazione curriculare e superare così lo scollamento esistente tra l'enunciazione degli obiettivi educativo-didattici generali (unico momento orchestrale) e la formulazione degli obiettivi disciplinari immediati che ogni singolo insegnante fa per suo conto e che invece dovrebbe essere concordata in comune, affinchè collegiale possa essere anche quanto consegue alla definizione degli obiettivi disciplinari, cioè la scelta di attività, contenuti, procedimenti metodologici e specialmente di processi valutativi, che è assolutamente indispensabile fissare in comune. In realtà di comune c'è ben poco: gli agganci interdisciplinari occasionali, che vengono ricercati per pagare il ''dovuto tributo'' alla programmazione curricolare, sono in realtà in massima parte fittizi (es. la trattazione una tantum di un argomento, alcune tecniche di analisi del testo ecc.) e la libertà di insegnamento viene intesa come ''libertà di fare quello che si è capaci di fare'' (rassegnandosi quindi davanti alla incapacità di effettuare una programmazione curricolare collegiale concreta).
La situazione in verità non è da imputare solamente agli insegnanti che, dopo tutto, non vengono incentivati ad operare in maniera professionalmente più corretta, ma anche alla carenza normativa delle istanze scolastiche intermedie, provinciali e distrettuali, che sulla base delle direttive generali contenute nei Programmi Ministeriali, dovrebbero costruire, nei diversi ordini di scuola, progetti curricolari per le varie discipline, che rispondano effettivamente alle richieste ed ai bisogni dell'ambiente socio-economico. L'elaborazione dei momenti strutturali di tali curricula, definiti in: *obiettivi, contenuti, presupposti sociali e disciplinari dell'insegnamento, organizzazione di esso e valutazione dei risultati (1)* non verrebbero così interamente

(1) Ch. W. Zimmermann: Von der Curriculum-Theorie zur Unterrichtsplanung pag. 243; U.T.B., Schöning, 1977.

demandate agli organi collegiali di ogni singola scuola, ai quali, per la verità, dovrebbe solo competere la definizione di tali momenti sulla base dei bisogni del gruppo classe e dei singoli individui che lo costituiscono.

0.2.
Il presente lavoro intende essere soltanto una traccia - che il singolo insegnante potrà completare, modificare e adattare alla propria situazione scolastica - dell'iter della programmazione curricolare dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola media (nella fattispecie della lingua tedesca) oggi, partendo dalla descrizione della rete di connessione dei fattori che influenzano la concezione didattica degli obiettivi di questo insegnamento (sempre che sia dato per acquisito il postulato che sono i mutamenti degli obiettivi dell'istituzione scolastica a indurre mutamenti nei procedimenti metodologici dei vari insegnamenti e non viceversa)[2]. L'interrelazione dei concetti didattico-disciplinari costituente la struttura argomentativa del presenta lavoro, può essere rappresentata come segue:



Cfr.
(2) F. Frattini, R. Ionio, F. Quartapelle: Obiettivi dell'insegnamento della lingua straniera, "Fragestellen - Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien", N° 0, 1984.

La trattazione si articolerà quindi come segue:

1.
Obiettivi educativo-didattici generali;

1.1.
Obiettivi determinati dalla dimensione socio-culturale;

1.2.
Obiettivi determinati dalla dimensione istituzionale;

1.3.
Obiettivi determinati dalle variabili antropologiche;

1.4.
La competenza comunicativa come obiettivo educativo-didattico sovraordinato;

1.4.1.
Obiettivi determinati dalla dimensione cognitivo-contenutistica;

1.4.2.
Obiettivi determinati dalla dimensione socio-affettiva;

1.4.3.
Obiettivi determinati dalla dimensione linguistica;

1.4.3.0.
Competenze strumentali relative alle quattro abilità (obiettivi riferiti a tutte le classi):

1.4.3.1.
La comprensione orale;

1.4.3.2.
La comprensione scritta;

1.4.3.3.
L'espressione orale;

1.4.3.4.
L'espressione scritta;

1.4.3.5.
Competenze in ambito lessicale;

1.4.3.6.
Competenze in ambito grammaticale;

2.
I contenuti;

2.1.
I temi;

2.2.
Le situazioni comunicative;

2.3.
Le informazioni socio-culturali;

2.4.
Proposta di programmazione curricolare per le classi prima, seconda e terza media;

3.
Il metodo;

3.1.
Alcuni principi metodologici fondamentali: la differenziazione, il monolinguismo, la progressione linguistica;

3.2.
I media;

3.3.
Le forme sociali di lavoro;

3.4.
I procedimenti di verifica;

3.5.
Estratto di un piano di programmazione curricolare per l'insegnamento del tedesco in una classe terza;

4.
Considerazioni conclusive.

L'enunciazione degli obiettivi e dei contenuti sarà affiancata da considerazioni sulle conseguenze metodologiche: procedura questa che permette di presentare al lettore alcuni interventi concreti individuati nella prassi didattica e di sollecitare la formulazione di ipotesi e proposte non prese in considerazione in questo contesto.
Al docente, che come unico strumento di orientamento dispone dei Programmi Ministeriali, si

vuole offrire un'interpretazione più dettagliata di essi, arricchita da una riflessione su programmi curricolari di lingua straniera di vari Bundesländer, per la stessa fascia scolare[3].

1.
GLI OBIETTIVI EDUCATIVO-DIDATTICI GENERALI

1.1.
Obiettivi determinati dalla dimensione socio-culturale

Principi e fini della Scuola Media, come "...Scuola per l'istruzione obbligatoria finalizzata ad elevare il livello di educazione ed istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano..."[4] sovrastano nella loro vasta dimensione le esigenze dello specifico socio-culturale, prese in considerazione soltanto negli indirizzi scolastici differenziati successivi alla scuola dell'obbligo. Dall'enunciazione di tali principi e fini contenuti nei Programmi Ministeriali, si possono dedurre le seguenti finalità:

1.1.1.
L'insegnamento della lingua straniera contribuisce allo sviluppo della personalità;

1.1.2.
L'insegnamento della lingua straniera contribuisce alla crescita politica e sociale dell'alunno all'interno della comunità;

1.1.3.
L'insegnamento della lingua straniera contribuisce alla qualificazione professionale dell'alunno.

Obiettivi	Conseguenze di ordine didattico/metodologico
1.1.1. L'insegnamento delle lingua straniera forma: – attitudini intellettive: conoscenze, stimoli alla riflessione critica...; – influenza comportamenti della area socio-affettiva, sollecitando tolleranza verso gli altri, disponibilità al dialogo, assunzione di responsabilità nelle diverse situazioni reali.	I contenuti scelti (ved. par. 2) devono essere in relazione intelligibile con esperienze, interessi, problemi e condizioni sociali dei discenti e stimolare interrogativi che nascono dal confronto della propria realtà con realtà diverse; Vanno programmate sistematicamente forme di comportamento e lavoro cooperativo (es. lavoro in coppia, in piccoli e grandi gruppi) che hanno una funzione determinata in relazione alle diverse attività didattiche.
1.1.2. L'insegnamento della lingua straniera promuove: – il confronto con idee ed opinioni diverse e sensibilizza all'impegno del proprio ruolo sociale; – esso contribuisce al superamento dei pregiudizi, sella conoscenza e nel confronto di se stessi con altri.	I contenuti devono essere scelti secondo i criteri di cui sopra; I fenomeni socio-culturali del Paese straniero vanno presentati nella loro tipicità, ma anche relativizzati. (vedi 2.3.0.)
1.1.3. L'insegnamento della lingua straniera fornisce: – conoscenze basilari e competenze elementari su cui innestare corsi di studio successivi e l'approfondimento di cognizioni linguistiche settoriali e specialistiche.	La stesura del progetto curricolare contempla un inventario di funzioni linguistiche e categorie nozionali fondamentali (vedi 2.4.).

(3) Cfr. Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Neue Sprachen: Der Hessische Kultusminister, 1980;
Curricularer Lehrplan für das Fach "Deutsch als Fremdsprache";
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 1978
Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule Klassenstufen 7-10, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule - Fach Englisch.

(4) Cfr.
Programmi e orari d'insegnamento, criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento - Scuola Media Statale: Premessa generale pag. 14 e segg. MPI, Roma 1983

1.2.
Obiettivi determinati dalla dimensione istituzionale

I Programmi Ministeriali affermano reiteratamente che nella formazione del cittadino la proposta culturale non è meno importante dell'educazione "*...al vivere insieme, all'operare in spirito di solidarietà con gli altri...*"[5]
Ne conseguono due ordini di obiettivi:

1.2.1.
Qualificazioni in termini cognitivo-contenutistici.

1.2.2.
Obiettivi dell'area socio-affettiva.

Obiettivi	Conseguenze di ordine didattico/metodologico
1.2.1. Qualificazioni in termini cognitivo-contenutistici: 1.2.1.1. competenze riferibili alla capacità di comprendere e produrre contesti significativi di lingua orale e scritta (sviluppo delle abilità linguistiche di base: comprensione della lingua orale e della lingua scritta, produzione della lingua orale e scritta); (vedi 1.4.3.0.). 1.2.1.2. conoscenza della realtà sociale ed umana straniera che permetta agli alunni di agire in modo coretto in situazioni di vita quotidiana e di comprendere la propria e l'altrui esperienza umana (vedi 2.3.0.). 1.2.1.3. riflessione sulla lingua ai fini dell'acquisizione di nozioni di natura morfo-sintattica e semantico-comunicativa (vedi 1.4.3.0. e in particolare 1.4.3.6.).	Il progetto curricolare viene impostato sul raggiungimento di obiettivi operazionalizzati, espressi in termini di intenzioni e comportamenti comunicativi, riferiti a situazioni ambientate in un ambito tematico e costruite rispettando l'autenticità dei fattori e delle informazioni socio-culturali trasmesse. La progressione lessicale e grammaticale è in funzione di detti obiettivi e della loro espansione ciclica.
1.2.2. Obiettivi dell'area socio-affettiva: 1.2.2.1. L'alunno deve saper ascoltare e contribuire con altri alla soluzione di problemi comuni. 1.2.2.2. L'alunno deve saper riconoscere la funzione della verifica e della valutazione. 1.2.2.3. L'alunno deve saper riconoscere che nel lavoro di gruppo la valutazione in termini di profitto individuale non è preminente.	Il docente ascolta gli alunni, li riconosce come partners (anche se il loro profitto non soddisfa); propone e discute con essi; sceglie contenuti riconducibili a situazioni comunicative plausibili e a ruoli sociali identificabili; dà informazioni socio-culturali che non astraggono dagli argomenti affrontati. I criteri di valutazione devono essere "trasparenti" per gli alunni (vedi 3.4.). La competenza linguistico-funzionale richiesta in situazione comunicativa primaria o simulata e l'informazione socio-culturale sono i due poli di valutazione. Nella formazione dei gruppi di lavoro (vedi 3.3.), si deve tener conto del grado di socializzazione dei singoli nella classe (es. indagini per mezzo di sociogrammi) e delle loro capacità ed attitudini per la definizione dei ruoli e dell'organizzazione delle attività e dei compiti assegnati.

1.3.
Obiettivi determinati dalle variabili antropologiche

La dimensione antropologica trivalente, *insegnante-alunni-famiglie*, determina la scelta sia dei contenuti, sia delle strategie metodologiche.

(5) Cfr.:
Programmi Ministeriali, op. cit. pag. 14 e segg.

La lingua degli allievi, la lingua dell'insegnante, l'esperienza degli allievi, l'atteggiamento delle famiglie e degli allievi nei confronti della lingua straniera, l'età ed il sesso degli allievi sono quindi le variabili della programmazione didattica.
Ciò premesso sono proponibili i seguenti obiettivi:

1.3.1.
La socializzazione linguistica degli alunni (obiettivo che è comune a tutte le discipline);

1.3.2.
La motivazione degli alunni;

1.3.3.
Il cointeressamento delle famiglie all'attività didattica.

Obiettivi	Conseguenze di ordine didattico/metodologico
1.3.1. La socializzazione linguistica degli alunni.	La lezione in L2 contempla l'impiego di "media" e forme sociali di lavoro alternative; essa lascia spazio di libertà espressiva nel gruppo; tollera forme espressive semplici, dialetteggianti o deviant i dalla norma grammaticale (secondo situazione) in L1 o in L2.
1.3.1.1. L'alunno comprende l'equivalenza: espressione verbale = attività comunicativa, ed analizza la relazione di causa-effetto intercorrente fra determinati atti linguistici. Egli riconosce i riferimenti semantici e logici che si devono fare per interpretare il singolo lessema (vedi 2.3.1.).	Gli insegnanti di L1 ed L2 spiegheranno per tempo agli alunni il concetto di intenzione comunicativa, come base di partenza di ogni riflessione didattica. Chiaro deve risultare agli alunni che non basta analizzare una funzione linguistica (es. chiedere, domandare, spiegare, assentire ecc.) per "decodificare" obiettivi ed intenzioni dell'individuo, ma che essa va "letta" anche nell'ambito della situazione in cui si realizza e in considerazione delle diverse esperienze sociali dell'interlocutore.
1.3.2. La motivazione degli alunni allo studio della lingua straniera.	
1.3.2.1. L'alunno "scopre" nuovi orizzonti culturali e si rende disponibile ad un aperto confronto della propria esperienza con fenomeni sociali e culturali diversi; li analizza, li confronta, li relativizza con spontaneità (vedi 2.3.1. e 2.3.2.).	I contenuti devono essere accessibili a tutti i discenti e stimolare l'indagine personale ed il confronto (vedi 1.4. e 2.).
1.3.2.2. L'alunno assume criticamente i ruoli proposti e specifici per età e per sesso.	Contenuti e misure di natura metodologica devono rispettare lo stadio di sviluppo degli alunni e gli interessi differenziati per sesso, ed evitare di comprimere bisogni e peculiarità di una classe in ruoli precostituiti e standardizzati (vedi 3.1.3.).
1.3.3. Il coinvolgimento delle famiglie ed il superamento del loro atteggiamento etnocentrico.	Fa parte dell'etica professionale del docente il cointeressare famiglie e responsabili della vita pubblica mediante un'attività extrascolastica che proponga serate d'incontro, proiezioni di diapositive e films, gemellaggi, visite, scambi di alunni, ecc., che "avvicinino" il paese o i paesi di cui si studia la lingua.

1.4.
La competenza comunicativa come obiettivo educativo-didattico sovraordinato

"Competenza comunicativa" è un concetto didattico che descrive in sintesi la finalità dell'apprendimento della lingua straniera. Tale concetto richiama il postulato fondamentale della consapevolezza dell'atto comunicativo, inteso come concreta attività di singoli o gruppi di persone ai fini della manifestazione di una intenzione comunicativa; il pieno significato di tale atto può essere dedotto dal riferimento alle variabili costitutive del contesto nel quale esso si realizza. La competenza comunicativa è un concetto pluridimensionale, comprensivo di più sottobiettivi:

1.4.1.
Obiettivi determinati dalla dimensione cognitivo-contenutistica

1.4.2.
Obiettivi determinati dalla dimensione socio-affettiva.

1.4.3.
Obiettivi determinati dalla dimensione linguistica

Obiettivi	Conseguenze di ordine didattico/metodologico
1.4.1. La dimensione cognitivo-contenutistica: L'alunno acquisisce gradualmente conoscenza e coscienza delle possibili funzioni della comunicazione (si vedano in proposito le conseguenze didattico-metodologiche relative a 1.3.1.1., ma anche quanto riportato a 2.3.0., relativamente alla questione "Landeskunde"), come pure dei relativi esponenti linguistici (Redemittel). Egli riconosce ed utilizza strategie dialettiche diverse e di progressiva complessità[6].	Temi e situazioni comunicative (si veda anche 2.2.) in cui si realizzano le funzioni linguistiche, vanno rapportate all'esperienza dell'allievo (vedi 1.3.2.1.: conseguenze didattico-metodologiche) ed anche al suo livello di apprendimento (in modo che egli possa individuare le informazioni principali, quelle mancanti, quelle diverse...).
1.4.2. La dimensione socio-affettiva: Nell'intenzione comunicativa l'alunno acquisisce un comportamento sociale sempre più partecipe, attivo, autonomo e responsabile.	L'insegnante indaga se gli alunni abbiano aspettative circa l'apprendimento della lingua straniera e ne tiene conto, qualora esse meritino di essere prese in considerazione[7]; programma forme di attivazione, impiego di sussidi e lavori di gruppo, di coppia, ecc.; egli educa a non agire in concorrenza, a cooperare nel gruppo, a non criticare in mala fede, ad aiutare i compagni in difficoltà. A tal fine l'insegnante permetterà espressioni in lingua madre in situazioni comunicative primarie, fintanto che l'alunno non sia grado di esprimersi spontaneamente in lingua straniera[8].
1.4.3. La dimensione linguistica: L'alunno deve essere in grado di riconoscere, comprendere ed usare attivamente nel parlato, nonchè nello scritto (attività prevalentemente guidata), strutture ed esponenti linguistici fondamentali, relativamente ai contenuti proposti (alunni in difficoltà dovranno comprendere e farsi comprendere anche con l'ausilio di mezzi paralinguistici: Mimica e gestualità). Dovrà disporre in particolare di competenze strumentali delle quali viene offerta visione generale al par. 1.4.3.0. e una descrizione specifica nei successivi paragrafi 1.4.3.1. per quanto riguarda la comprensione orale; 1.4.3.2. per la comprensione scritta; 1.4.3.3. per l'espressione orale; 1.4.3.4. per l'espressione scritta; 1.4.3.5. e 1.4.3.6. per gli ambiti lessicale e grammaticale.	L'insegnante concorda con il docente di lettere attività didattiche parallele relative al rapporto: funzione del linguaggio/variabili delle situazioni comunicative/sviluppo delle strategie dialettiche/funzione degli esponenti linguistici/intenzioni comunicative[9]. Gli esponenti linguistici, che devono essere in progressione, sono scelti secondo i criteri seguenti: – pertinenza con la funzione linguistica; – trasferibilità in altre funzioni linguistiche[10]; – graduabilità della complessità semantico-lessicale e morfosintattica[11].

(6)
L'intenzione comunicativa "demander une explication", può essere realizzata come segue:
ordine: "Maria scrivi due libri!";
sollecitazione ambivalente: "Scrivi tu un libro!" - "Vuoi scrivere un libro?";
ordine e constatazione: "...Due libri devi scrivere!";
ordine e domanda: "Perché non scrivi due libri?";
ordine e commento: "Ho bisogno di due libri, perciò scrivi due libri!"
L'alunno verrà guidato ad assimilare le strutture meno complesse e poi via via le altre come qui esemplificato.
Ch.. M. Pelz: Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, pagg. 115, 116; Quelle & Meyer 1977

(7)
Risulta proficuo trattare a fini didattici, mode, informazioni pubblicitarie e giornalistiche che hanno presa immediata sugli adolescenti, e cui, senza indulgere alla moda o adeguarsi ad un trend di pensiero, bisogni per educarsi ad essere critici nei confronti di questi fenomeni.
La rivista "Jugendscala", (Frankfurter Sozietäts – Druckerei GmbH) offre spunti interessanti; riviste di diffusione diversa come "Bunte", "Freundin", "Bravo"..., sono facilmente reperibili.

(8)
Le situazioni comunicative primarie della realtà scolastica, oggetto di comunicazione spontanea possono essere: 1) norme di comportamento (es. "Entschuldigung, ich habe mich verspätet!", "Darf ich bitte auf die Toilette?"...); 2) interventi sollecitati dall'insegnante in merito all'attività didattica (es. "wir können diese Situation anders gestalten...", "Ich finde, das ist nicht so interessant..., ist schwierig." ...ecc.); 3) interventi critici spontanei in merito all'attività didattica, ai suoi contenuti, ai testi, a testi ecc. (particolarmente in classi particolarmente vivaci ed attive).

(9)
È indispensabile quindi che le attività vengano sempre programmate in colla-

1.4.3.0.
Competenze strumentali relative alle quattro abilità
(Obiettivi riferiti a tutte le classi)
L'addestramento delle quattro abilità a fini comunicativi vieta di considerare queste in uno schema rigido che le veda ordinate secondo la sequenza: ascoltare, parlare, leggere, scrivere. Se obiettivo, dunque, sono le conoscenze linguistiche richieste al discente nella realtà extrascolastica, ne consegue che l'importanza che le singole abilità assumono, varia in relazione all'età e allo stadio del curriculum scolare. In una fase di apprendimento elementare le abilità di tipo ricettivo vengono, oggi, privilegiate nella prassi didattica più di quanto non sia avvenuto in passato. L'espressione scritta ha, accanto alla funzione peculiare della produzione del testo, quella di supporto allo sviluppo delle altre abilità. Fra le abilità di tipo produttivo, l'espressione orale assume maggiore importanza dell'espressione scritta; all'interno della prima, poi, il dialogo prevale sul monologo.
Le qualificazioni nell'ambito delle quattro abilità, al termine del triennio possono essere riassunte come segue:

La comprensione orale:
L'alunno deve essere in grado di comprendere:
presumibili risposte a domande da lui poste;
presumibili repliche ad asserzioni e risposte da lui espresse;
ammonimenti, sollecitazioni e informazioni;
domande relative ai suoi interessi ed esperienze che riguardino il suo ambiente sociale e culturale, i suoi presumibili ruoli di parlante nella lingua straniera;
informazioni d'altri intorno a questi argomenti;
un testo autentico registrato di limitata difficoltà, traendone informazioni particolari.

La comprensione scritta:
L'alunno deve essere in grado di comprendere, in un testo originale di limitata difficoltà, le informazioni essenziali che siano in relazione con i suoi interessi e le sue esperienze, il suo ambiente sociale e culturale, i suoi presumibili ruoli di parlante nella lingua straniera. Tali testi sono:
lettere e opuscoli;
istruzione d'uso di strumenti e oggetti di utilità frequente, istruzioni di esecuzione manuale di ricette, di piccoli lavori di diletto ecc.;
annunci pubblicitari,
insegne stradali,
lista di vivande ecc.;
brevi testi di canzoni,
poesie,
racconti,
articoli di giornale ecc. .
L'espressione orale:
L'alunno deve essere in grado di esprimersi oralmente su argomenti riguardanti i suoi interessi, le sue esperienze, il suo ambiente sociale e culturale, i presumibili ruoli di parlante nella lingua straniera.
Egli deve essere in grado di:
dare e chiedere informazioni di tipo fattuale;
ricercare ed esprimere opinioni e atteggiamenti emotivi;
ricercare ed esprimere giudizi;
esprimere desideri, affinchè qualcosa venga fatto per sè o per altri;
prendere contatto con qualcuno e mantenerlo,
reagire adeguatamente con chi ricerchi contatto.

L'espressione scritta:
L'alunno deve essere in grado di:
scrivere appunti per proprio uso,
formulare brevi comunicazioni ad altri,
prendere contatto con amici e comunicare in merito a interessi ed esperienze personali, al suo ambiente socio-culturale.

1.4.3.1.
La comprensione orale

1.4.3.1.**1.**
Gli elementi costitutivi della capacità di comprensione orale

1.4.3.1.**2.**
La comprensione orale come abilità a sè stante o integrata:

1.4.3.1.**2.1.**
La comprensione orale come abilità a sè stante

1.4.3.1.**2.2.**
La comprensione orale come abilità integrata all'espressione scritta

1.4.3.1.**2.3.**
La comprensione scritta come abilità integrata all'espressione orale

1.4.3.1.**3.**
La comprensione orale finalizzata a cogliere aspetti socio-culturali

Obiettivi	Indicazioni didattico-metodologiche
1.4.3.1.**1.** **Gli elementi costitutivi della capacità di comprensione orale**[12]. – Capacità di memorizzare, a breve termine ''catene'' di elementi linguistici di lunghezza progressiva; – Capacità di segmentare una ''catena'' di elementi linguistici in unità di senso compiuto; – Capacità di distinguere ed interpretare in modo corretto gli accenti e le curve d'intonazione; – Capacità di riconoscere un modello intonativo fra più modelli strutturalmente identici; – Capacità di riconoscere modelli d'intonazione elementari (es. affermazione, proposta, interrogazione ecc.); – Capacità di riconoscere modelli d'intonazione complessi (es.: gioia, stupore, minaccia, ecc.); – Capacità di riconoscere i fenomeni morfosintattici ed interpretarli correttamente; – Capacità di identificare e interpretare correttamente lessemi noti; – Capacità di interpretare il significato di parole sconosciute (tramite analogismo, dal contesto, ecc.); – Capacità di ricostruire il ''non compreso'' e il ''parzialmente compreso'' (es. tramite i nessi logici col contesto); – Capacità di ipotizzare il ''non espresso'', dato un testo incompleto[13]. – ...	Bisogna innanzitutto distinguere la funzione dei tests dagli esercizi applicati alla comprensione orale. È vero che il test, nella sua fattispecie, ha insito anche un certo effetto addestrativo, ma è altrettanto certo che una abilità va sviluppata attraverso esercizi sistematici che mettano a fuoco i diversi elementi costitutivi di essa. Tali obiettivi parziali possono essere raggiunti mediante tre tipi di esercizi[14]: 1) Esercizi tramite i quali si acquisisce la capacità di fissare nella memoria a breve termine: Esercizi di ripetizione di frasi sempre più lunghe e complesse *(Ich komme; ich komme heute abend; ich komme heute abend mit...)*; – Domande di contenuto relative a testi molto brevi (inizialmente due o tre frasi); 2) Esercizi con i quali si acquista la capacità di discriminare e identificare: Gli esercizi di discriminazione possono seguire il procedimento della scelta multipla (es. *Sie wollen die Hüte kaufen ≠ Sie wollen die Hüte kaufen*...ecc.) come per l'accettazione e l'intonazione: *Ich habe / Ihr Einschreiben \ mitgebracht* *Ich habe ihr / ein Schreiben \ mitgebracht* *Ich habe / hier \ ein Schreiben mitgebracht* Il gioco del ''Bingo'' può essere proposto a discriminazione di fenomeni in coppie di opposizione; così quello della ''cerca dell'uovo del cucù = l'identificazione fra più parole con lo stesso fonema, di quella con fonema diverso: *Biene, Liebe, Sieb, Bühne; Loben, hoffen, Schon, Mord ecc.* Gli esercizi di discriminazione fonetica hanno un posto naturale all'inizio dell'apprendimento della lingua. Essi devono comunque essere dosati con attenzione e inseriti sempre in enunciato parlato o scritto. In particolare bisogna insistere ove vi sono particolari interferenze interlinguistiche o infralinguistiche. Quanto prima va chiarita anche la funzione dell'intonazione (possibilmente con esem-
1.4.3.1.**2.** **La comprensione orale come abilità a sè stante o integrata** 1.4.3.1.**2.1.** **La comprensione orale come abilità a sè stante**[15] Stili di ascolto: Ascolto totale (AT) = frase per frase; Ascolto selettivo (AS) = esplorativo di determinate informazioni; Ascolto interpretativo (AI) = dell'atteggiamento intellettuale e/o emotivo del parlante – Capacità di eseguire attività manuali secondo indicazioni ascoltate (AT);	

(12)
W. Wolf: Nachschlagewerk 1978/79 - Goethe Institut Amsterdam

(13)
W. Wolf: op. cit.

(14)
L'enunciazione di questi obiettivi, come quella di altri nel presente lavoro, intende essere soltanto una traccia suscettibile di completamenti e modifiche da parte dei lettori, come già chiarito in premessa (si veda 0.2.).

(15) Cfr.:
Rahmenrichtlinien, op. cit. pagg. 74, 75, 77, 78, 103, 130, 131; ''Verstehst Sie das?'' - Übungen zum Hörverständnis für DaF; Hueber 1982.
Altro materiale utile per l'ascolto può essere richiesto a: Inter Nationes; Kölnerstr. Tonbandlibrary, Kennedyallee 91-103, D-5300 Bonn 2

lezione con l'insegnante di lettere, in particolare nel primo anno, ove gli alunni, provenienti da varie scuole elementari, hanno maturato diverse esperienze in L1, diversa educazione linguistica.

(10)
Questo avviene prevalentemente nel lessico, es. ''Ich schaffe es'' ha una valenza più ampia che non ''Ich bewältige es'', ''ich bringe es fertig'' o ''ich erreiche es''... ecc.

(11)
L'apprendimento del lessico è molto facilitato se si evidenziano parallelismi con la lingua madre, o internazionalismi: Internationalismi come ''Disco, Information, Cassette, Telefon''...; prestiti di origine storica come ''Zucker, Stoffe, Weste...''. Si possono evidenziare parallelismi di natura morfologica, come ad es. nei Composita: ''mitbringen'' = co(l)portare, ''Vorschrift'' = prescrizione...; vi sono analogie nelle valenze dei verbi: ''kommen'' = venire (Val. Nom. + val.Loc.)..., ''schenken'' = donare (Val.Nom.+val.Acc.+val.Dat.). Interventi di questo tipo in un insegnamento elementare non si prefiggono di fornire strategie specifiche di apprendimento, ma educano alla ricerca, in una o più lingue straniere europee, delle convenienze tra esse esistenti ed intendono impedire così quell'esperata accentuazione delle differenze regionali e nazionali che troppo spesso si verifica.
Cfr. F.J.Zapp: Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich: eine Hilfe beim Zweit- und Drittsprachenerwerb; Scuola e Lingue moderne: Riv. mens. org. uff.le Assis, Anno XXII, 8/9 1984.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
– Capacità di riconoscere fra più immagini quella relativa alle informazioni ascoltate (AT, AS, AI); – Capacità di riconoscere in una immagine l'emittente dell'informazione (AT, AS, AI); – Capacità di tracciare su una carta stradale un percorso descritto (AT); – Capacità di riconoscere le caratteristiche personali del parlante fra più alternative proposte (AS, AI); – Capacità di individuare l'argomento di cui si parla, fra più alternative proposte (AS, AI); – Capacità di individuare il luogo dell'azione fra più alternative proposte (AS, AI); – Capacità di individuare l'intenzione comunicativa del parlante fra più alternative proposte (AS, AI); – Capacità di riconoscere l'atteggiamento emotivo del parlante (gioia, stupore, ecc.) fra più alternative proposte (AS, AI); – Capacità di individuare l'atteggiamento intellettuale opinione, volontà...) del parlante, fra più alternative proposte (AS, AI); – Capacità di riconoscere una sequenza logica e/o cronologica dell'azione, riordinando una serie scomposta di enunciati (AT, AS). – ...	plificazione in lingua madre, qualora vi sia corrispondenza tra le due lingue) e, costantemente addestrata quando l'intonazione propria della lingua madre assuma nella lingua straniera un altro significato. Oltre a modelli intonativi elementari, quali l'asserzione o la domanda, propri del primo anno, gli alunni eserciteranno quanto prima modelli interpretativi più complessi, propri dell'atteggiamento emotivo del parlante (es. stupore, delusione ecc.) e che segnalano intenzioni comunicative che non emergerebbero dal significato letterale dell'enunciato. 3) Esercizi con i quali si sviluppa la capacità di comprendere e ricostruire: – In un testo le parole "chiave" vengono sostituite da "non sensi"; – Esercizi in cui gli alunni devono individuare l'ultima o le ultime parole della frase; – Dettati eseguiti su testo scritto, in cui possono essere state cancellate tutte le parole accentate nell'intonazione, o ancora ogni quinta, o sesta o ...esima parola ecc. In situazioni comunicative reali la comprensione del parlato è facilitata da una serie di fattori extralinguistici (es. il retroterra informativo dei partners, il rapporto intercorrente fra loro ecc.). Ciò permette di fare previsioni e/o di ricostruire l'inespresso o il parzialmente espresso. Sempre in tali situazioni, l'attenzione degli interlocutori si orienta verso parte delle informazioni (quelle che interessano) e quindi l'ascolto avviene in modo naturalmente selettivo. Tutto questo va tenuto presente quando, dopo un approccio iniziale con testi didattizzati, l'alunno verrà messo a confronto con testi autentici. Un testo autentico potrà essere presentato solo dopo una serie di attività preliminari: la spiegazione sommaria dell'argomento, domande di orientamento, la spiegazione di parole "chiave", la presentazione di tabelle, immagini, ecc. È evidente che in un testo di ascolto le difficoltà non sono solo di natura morfo-sintattica e semantica, ma nascono anche da altri fattori quali: la velocità della parlata, i rumori di fondo, la qualità della registrazione ecc. Non è possibile stabilire a priori quale tipo di testi possa essere introdotto con maggior successo: ogni scelta deve avvenire in funzione della classe, dei suoi bisogni e delle sue possibilità di apprendimento. Dato questo per scontato, i testi dovranno rispondere a queste caratteristiche: una lingua standard (senza marcature regionali...) sarà espressa con velocità normale; i rumori di fondo o di contesto sono parte della realtà della situazione comunicativa; i testi saranno brevi, i parlanti in numero limitato. Va tollerato che in testi complessi, gli alunni diano risposte in lingua madre. Questo modo di "isolare" l'abilità dell'ascolto dalle altre abilità, consente un controllo di tipo terapeutico ed oggettivo. Il controllo della comprensione dell'ascolto può avvenire anche in modo diverso, in combinazione con altre abilità, nel qual caso esse vengono valutate alla stessa stregua (es. se vengono stesi appunti durante l'ascolto di un co-
1.4.3.1.**2.2.** **La comprensione orale come abilità integrata all'espressione scritta** – Capacità di completare un testo con spazi vuoti (AT, AS); – Capacità di prendere appunti (AT, AS); – Capacità di ricostruire un testo scritto dalle informazioni fondamentali, trascritte in fase di ascolto (AS); – Capacità di rispondere a domande di contenuto (AT, AS); – Capacità di ricostruire il testo, evidenziando la sequenza logica e/o cronologica delle azioni (AS); – Capacità di ricostruire il testo, evidenziando i nessi causali delle azioni (AS, AI); – ...	
1.4.3.1.**2.3.** **La comprensione scritta come abilità integrata all'espressione orale** – Capacità di rispondere oralmente a domande orali, relative a informazioni specifiche (AT, AS); – Capacità di rispondere a domande orali relative a informazioni principali (AS); – Capacità di interpretare in un dialogo il ruolo proposto dall'emittente (AS, AT); – Capacità di individuare in un dialogo la battuta mancante (AT, AS); – Capacità di prevedere in un testo dialogato l'informazione successiva (AT, AI); – Capacità di riferire e/o descrivere oralmente, sulla base di appunti stesi in fase di ascolto (ascolto-scritto-parlato) (AS); – ...	

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.1.**3.** **La comprensione orale finalizzata a cogliere aspetti socio-culturali** – Capacità di riconoscere un morfema e le sue implicazioni socio-culturali in un testo ascoltato; – Capacità di attribuire rilevanza funzionale/comunicativa a modelli intonativi divergenti dai propri; – Capacità di identificare globalmente la situazione comunicativa e coglierne connotati divergenti dalla propria esperienza. – ...	municato radio o di un dialogo telefonico, sulla base dei quali verrà svolta una relazione, comprensione orale e produzione scritta avranno la stessa considerazione ai fini della valutazione). Testi autentici (non didattizzati) come comunicati radio, notiziari del tempo, canzoni... possono essere introdotti a partire dal secondo anno. Essi non dovranno necessariamente avere sempre un collegamento diretto con l'argomento previsto nel programma; importante è che agli alunni vengano forniti tutti gli aiuti necessari ai fini della comprensione richiesta.

1.4.3.2.
La comprensione scritta

1.4.3.2.1.
Gli elementi costitutivi della capacità di comprensione scritta:

1.4.3.2.1.1.
L'interpretazione del materiale non linguistico e dei segnali grafici;

1.4.3.2.1.2.
La decodificazione del lessico;

1.4.3.2.1.3.
L'analisi grammaticale del testo;

1.4.3.2.2.
La comprensione scritta come abilità a se stante o integrata;

1.4.3.2.2.1.
La comprensione scritta come abilità a sè stante;

1.4.3.2.2.2.
La comprensione scritta come abilità integrata alla espressione orale e scritta;

1.4.3.2.3.
Combinazioni con la LI

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.2.**1.** **Gli elementi costitutivi della capacità di comprensione scritta**[16] 1.4.3.2.**1.1.** **L'intepretazione del materiale non linguistico e dei segnali grafici:** – Capacità di osservare e interpretare fotografie, illustrazioni, grafici o altro materiale non linguistico e ipotizzare il contenuto del testo di cui essi sono a corredo; – Capacità di comprendere la funzione dei caratteri usati, nella stesura tipografica del testo (es. caratteri corsivi, neretto ecc.); – Capacità di interpretare i segnali di evidenziazione (es. maiuscole, minuscole, sottolineature, spazi ecc.), i segnali di delimitazione degli enunciati (es. parentesi, virgolette di citazione ecc.) e di eventuali numerazioni; – Capacità di interpretare l'interpunzione; – Capacità di comprendere la funzione del formato di un testo e della sua articolazione in titoli, sottotitoli, paragrafi; – ... (16) Cfr.: P.F. Hajej und H. Wirbelauer: Lesekurs Deutsch für Anfänger Arbeitsbuch Italienisch. Ed. Langenscheidt KG. Berlin und München 1983	La lettura come comprensione di un testo scritto deve essere distinta dalla lettura a voce alta. Quest'ultima ha una applicazione limitata all'esercitazione fonetica della lingua (pronuncia, intonazione, interpunzione, accentazione...) e come tale diviene supporto all'espressione orale e ivi viene trattata (si veda in particolare le indicazioni didattico-metodologiche in 1.4.3.3.1.). Le tecniche di comprensione di un testo scritto nella lingua straniera non sono diverse nella lingua madre. È dunque pregiudiziale che gli alunni abbiano già chiaro, come esperienza in lingua madre, il concetto di lettura come atto comunicativo, parte del processo interattivo tra autore (emittente) e lettore (ricevente) che avviene per il tramite del testo. L'autore intende trasmettere informazioni primarie (fatti, idee, opinioni...) e informazioni secondarie di ausilio al lettore per la comprensione delle prime; egli si pone cioè nel ruolo del ricevente con i suoi presumibili bisogni, relativi alla comprensione del contenuto. Il lettore deve invece disporre di regole utili alla comprensione, non solo linguistica, ma anche della struttura del testo; questi strumenti lo aiutano ad elaborare le nuove informazioni mediate dalla propria esperienza e dalle proprie aspettative.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.2.**1.2.** **La decodificazione del lessico** – Capacità di dedurre il significato delle parole tramite analogismi; – Capacità di riconoscere alcuni termini tecnici internazionali; – Capacità di dedurre il significato di un lessema sconosciuto dal contesto; – Capacità di ipotizzare il significato di un lessema sconosciuto e di cercare conferma nel vocabolario (vedi par. 1.4.3.5.1.); – Capacità di individuare in un sostantivo composto l'elemento costitutivo di base (parola base) e ricostruire il significato ricomponendo l'elemento di base; – Capacità di riconoscere alcune forme di verbo o aggettivo sostantivato; – Capacità di riconoscere la funzione di alcuni prefissi; – Capacità di riconoscere la funzione di alcuni suffissi; – Capacità di analizzare un verbo costituito da un modificatore e dalla forma verbale (verbi separabili). – … 1.4.3.2.**1.3.** **L'analisi grammaticale del testo** (vedi 1.4.3.6.) – Capacità di individuare in una sequenza lineare ininterrotta di un testo i vari elementi costitutivi della frase, segmentarli, inserendo anche la punteggiatura; Capacità di individuare in una frase ● il nucleo nominale e distinguerlo dai suoi eventuali attributi (es. das Geld für die Reise nach Deutschland); ● gli aggettivi relativi al nucleo nominale; ● pronomi ed avverbi interrogativi; ● gli aggettivi interrogativi; ● le preposizioni ed il tipo di relazione da esse stabilito tra parole o gruppi di parole; ● i pronomi relativi ed i sostantivi a cui essi si riferiscono; ● le congiunzioni ed il tipo di connessione da esse costituita (coordinante o subordinante e in quest'ultimo caso, il tipo di relazione specifica, temporale, causale ecc.). ● … – Capacità di analizzare in una proposizione il posto occupato dal predicato e da altri elementi sintattici attribuendo a questi ultimi il valore informativo in rapporto alla posizione che essi occupano (regola della prospettiva funzionale o della crescita progressiva del valore informativo);[17] – Capacità di analizzare la struttura della proposizione, qualora il suo predicato sia costituito da due parti che delimitano campi con funzione diversa[18] (vedi 1.4.3.6.2.). – …	Per i testi di lettura adatti alla scuola media si intendono tutti i tipi di testi scritti (es. istruzioni d'uso, testi letterari, testi didattizzati dei libri scolastici) e testi corredati da sussidi visivi, simboli o immagini (es. fumetti, manifesti, disegni, statistiche…). L'uso di testi autentici, oltre che essere una caratteristica della realtà comunicativo-pragmatica dell'insegnamento, costituisce spesso l'unica possibilità di rendere interessante la lezione. Nessun testo autentico può definirsi a priori troppo difficile; dipende da cosa di esso vogliamo fare apprendere e da come aiutiamo gli alunni, dal tipo e dalla quantità degli aiuti forniti per la comprensione di esso. I criteri di scelta dei testi sono di tipo qualitativo: – la semplicità del linguaggio ed il suo grado di ridondanza; – la struttura e l'ordine del testo (ordine interno: sequenza logica delle informazioni; ordine esterno: visibile nei caratteri tipo- e topografici del testo); – la brevità e la pregnanza (lo spessore informativo relativo all'obiettivo prescelto); – la quantità degli stimoli aggiuntivi (dell'autore per accrescere interesse, partecipazione, piacere alla lettura), anche di tipo extralinguistico (la veste tipografica, i disegni, le fotografie…). Altri criteri di scelta sono ovviamente quelli generali di scelta dei contenuti. Preferenza va data a testi che provochino un coinvolgimento di tipo cognitivo e/o affettivo (che stimolino un atteggiamento di disaccordo, il completamento del contenuto, l'identificazione parziale nei ruoli, il desiderio di una lettura successiva…). Ad un livello elementare dell'insegnamento delle lingue è indispensabile sviluppare le tecniche di lettura in maniera razionale ed intensiva. Gli esercizi di comprensione di un testo scritto, che possono essere allo stesso tempo esercizi di controllo del livello di competenza raggiunta, seguono il percorso di ogni sequenza didattica a breve e a lungo termine (si vedano le indicazioni didattico-metodologiche relative a 1.4.3.5.): – esercizi di tipo ricettivo (esercizi di controllo extralinguistico e ricettivo) in cui l'alunno dimostra l'avvenuta comprensione, eseguendo operazioni, segnando crocette, frecce di riferimento ecc.; – esercizi di tipo riproduttivo (anche in fase di controllo riproduttivo), in cui l'alunno dimostra l'avvenuta comprensione del testo, trasferendo concetti dal testo in un altro parallelo, in immagini o diagrammi…; – esercizi di tipo parzialmente produttivo o produttivo (anche questi esercizi possono essere utilizzati in fase di controllo produttivo) nei quali l'alunno dimostra l'avvenuta compressione del testo, utilizzando attivamente (oralmente o per iscritto) il materiale linguistico contenuto nel testo. Qualora la ricezione del testo non sia in funzione di informazioni fattuali, bensì delle intenzioni del testo stesso (delle reazioni emotive che intende suscitare nel lettore)

(17) e (18) Cfr.:
M. Rall, U. Engel, D. Rall: Dependenz Verb Grammatik für DaF. Julius Groos Verlag. Heidelberg 1977.

M. Rall, D. Rall: Grammatica pedagogica del tedesco per discenti di lingua madre spagnola: le regole di posizione nella proposizione tedesca. Introduzione e traduzione di Silvia Serena. In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica, N. 7, Gennaio-Aprile 1985, Ed. Programma, Padova.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.2.**2.** **La comprensione scritta come abilità a se stante o integrata** 1.4.3.2.**2.1.** **La comprensione scritta come abilità a se stante** (lettura silenziosa) Stili in funzione delle finalità[19]: Lettura totale (LT) = fruse per frase, Lettura orientativa o cursoria (LC) = ricerca della informazione principale; Lettura selettiva (LS) = ricerca dell'informazione specifica; – Capacità di eseguire un'attività manuale (es. un disegno) secondo le indicazioni del testo (LT); – Capacità di individuare una parola errata (informazione errata) nel testo (LT); – Capacità di riferire parti di un testo ad un'immagine o ad esponenti di un diagramma (LT, LC, LS); – Capacità di ricercare un titolo generale o sottotitoli per capoversi (LC); – Capacità di connettere in modo logico coppie di enunciati in sequenza arbitraria (Organizer) (LT, LC, LS); – Capacità di riconoscere e suddividere un testo narrativo o descrittivo in frasi e capoversi (LC, LT); – Capacità di rapportare un testo a immagini, diagrammi o disegni (LT, LC); – Capacità di identificare l'informazione letta fra due proposte alternative (Richtig-Falsch-Übungen) (LT, LS); – Capacità di identificare l'informazione letta fra più proposte alternative (scelta multipla) (LT, LS); – Capacità di riempire una tabella secondo informazioni enucleate dal testo (LT, LS); – Capacità di collegare graficamente gli esponenti di un diagramma di flusso e completare gli elementi mancanti (LT, LS); – Capacità di completare gli spazi vuoti di un testo parallelo (Lückentext) (LT, LS). – … 1.4.3.2.**2.2.** **La comprensione scritta come abilità integrata all'espressione orale e scritta** – Capacità di annotare appunti (con indicazioni relative a contenuto e quantità) (LC, LS) e ricostruire il testo sulla base di essi (LC, LS); abilità integrata = lettura-scritto-parlato; – Capacità di correggere oralmente o per iscritto una informazione errata del testo, formulando ipotesi diverse (LS, LT); (abilità integrata: lettura-scritto-parlato); – Capacità di completare oralmente o per iscritto un testo incompleto (LT, LS); abilità integrate: lettura-parlato e lettura-scritto;	come, ad esempio, in brevi testi di letteratura, storielle, aneddoti, limerics, indovinelli, canzoni ecc., le tecniche di lavoro applicate al testo verrano combinate al fine accennato e cioè, procederanno dalla decodificazione del lessico dal contesto a quella con l'ausilio del vocabolario; passeranno poi all'analisi della struttura di esso e delle sue informazioni, alla segmentazione del testo in unità concettuali, ecc. Questo tipo di testi non deve necessariamente essere in relazione con gli argomenti programmati: può essere invece introdotto anche saltuariamente, al fini di educare maggiormente a riflettere sul testo e a cercare di capire il messaggio dell'autore.

(19) Cfr.:
P.F. Hajey, H. Wilhelmer op. cit.
Cfr. Lesen in der Fremdsprache: Werkstattgespräche. Goethe-Institut.
New York and ACTFL New York, Kreuzler & Hoch GmbH, München 1981, in particolare R. Hubbauer: "Das Lesen von Sachtexten" pag. 55-125.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
– Capacità di rispondere a domande di contenuto di tipo soggettivo od oggettivo, oralmente o per iscritto (LS, LC); abilità integrate: lettura-parlato, lettura-scritto; – Capacità di formulare oralmente o per iscritto ipotesi sul titolo di un testo (LC); abilità integrate: lettura-parlato e lettura-scritto. – ...	
1.4.3.**2.3.** **Combinazioni con la L1** – Capacità di identificare un'informazione errata, incompleta o mancante in un testo in L1 parallelo al testo originario in L2; – Capacità di confrontare appunti errati o incompleti in L1, riferiti a un testo in L2; – Capacità di completare un diagramma di flusso in L1, parallelo ad un testo in L2, traendo informazioni da quest'ultimo. – ...	

1.4.3.3.
L'espressione orale

1.4.3.3.1.
Gli elementi costitutivi della capacità di espressione orale

1.4.3.3.2.
L'espressione orale come abilità a se stante o integrata

1.4.3.3.2.1.
L'espressione orale ai fini dell'acquisizione di una informazione

1.4.3.3.2.2.
L'espressione orale ai fini della trasmissione di una informazione

1.4.3.3.2.3.
L'espressione orale ai fini della manifestazione di opinione e sentimento

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.3.1. **Gli elementi costitutivi della capacità di espressione orale** – Capacità di articolare correttamente fonemi singoli o raggruppati (gruppi di vocali, di consonanti, metafonie, dittonghi ecc.); – Capacità di discriminare e riprodurre fonemi in coppie di parole (Minimalpaare); – Capacità di riprodurre correttamente "catene" di elementi linguistici di senso compiuto e di lunghezza progressiva; – Capacità di pronunciare le parole con l'accentazione esatta; – Capacità di riprodurre e produrre frasi con curve intonative corrette; – Capacità di riprodurre e produrre correttamente i fenomeni morfosintattici; – Capacità di usare un lessico pertinente all'argomento (correttezza semantica);	Con l'approccio comunicativo-pragmatico alla lingua la fonetica ha acquistato un posto di rilevante importanza. Essa va esercitata principalmente nei primi mesi di studio della lingua, affinchè gli alunni non assumano abitudini scorrette. Non esistono lezioni di fonetica a sè stanti, bensì costante esercitazione di quegli elementi che (come ad es. le vocali) per il parlante italiano presentano possibili difficoltà. È importante, all'inizio, mettere in evidenza i mutamenti fisiologici dell'apparato fonatorio (movimenti delle labbra, della lingua, l'emissione di suoni nasali, ecc.). L'addestramento non può essere solo di tipo imitativo, ma anche cognitivo (es. la ricerca della regola che si manifesta nell'espressione grafica di una vocale lunga o breve ecc.). La pronuncia va esercitata particolarmente su quei fonemi la cui errata articolazione può compromettere la comunicazione. Intonazione ed accentazione sono fattori di ridondanza che facilitano la comunicazione orale e come tali vanno siste-

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
– Capacità di usare forme e lessico pertinenti alla situazione ed al tipo di rapporto intercorrente fra i partners (correttezza pragmatica); – ...	maticamente addestrati. L'intonazione può essere esercitata per singole parole, esprimenti diverse sfumature emozionali (!, !?, ?!,...) o per brevi dialoghi. Torna utile a questo scopo la registrazione su nastro delle esercitazioni, per facilitare l'autocontrollo degli alunni.
1.4.3.3.**2.** **L'espressione orale come abilità a sè stante o integrata** 1.4.3.3.**2.1.** **L'espressione orale ai fini dell'acquisizione di un'informazione** – Capacità di formulare domande di tipo personale all'interlocutore (situazione reale e simulata); – Capacità di formulare richieste relative a bisogni primari (Klassenzimmerdiskurs);[20] – Capacità di formulare domande all'interlocutore sulla base di uno stimolo visivo (immagine, mimica e gestualità, o stimoli diversi); – Capacità di completare un dialogo in situazione simulata: formulando domande in una intervista nel ruolo dell'intervistatore; in un dialogo di rito (presa di contatto telefonico o in dialogo diretto, convenevoli di congedo ecc.); in una sequenza dialogata suggerita per intenzioni comunicative (Sprechhandlungskette). – ...	Competenza nel parlato equivale, nella scuola media, a capacità di esprimere oralmente relativamente molto, con pochi e semplici strumenti linguistici. Essenziale è il riconoscere l'intenzione comunicativa del partner e reagire ad essa adeguatamente. Il processo a spirale dell'insegnamento per cui un argomento, una situazione ed intenzione comunicative vengono ripresi ed approfonditi in momenti successivi del triennio, non esonera l'insegnante dal dover ripercorrere sistematicamente la sequenza degli esercizi che guidino l'espressione dal "riproduttivo" al "produttivo pilotato" sino all'espressione libera. L'espressione spontanea, in realtà, può essere ottenuta in situazioni primarie in classe, sempre che l'esprimersi in lingua, almeno per parte della lezione, e per bisogni comunicativi ricorrenti, sia consuetudine consolidata tra gli alunni. Diversamente, la simulazione delle situazioni in classe richiede la mediazione di tabelle, liste di esponenti linguistici e di schemi di sviluppo del discorso, con rischio però che la discussione degeneri in esercitazione formale. Nell'ambito del parlato possono essere tollerate maggiormente, che non nello scritto, espressioni scorrette (ad es. nella grammatica o nella pronuncia), purchè la comunicazione non ne risulti decisamente menomata e inaccettabile, nonostante l'apporto compensativo della mimica e della gestualità.
1.4.3.3.**2.2.** **L'espressione orale ai fini della trasmissione di un'informazione** – Capacità di rispondere a domande relative a bisogni primari in classe; – Capacità di rispondere a domande di tipo personale in situazione simulata; – Capacità di reagire a domande dell'interlocutore, collegate ad uno stimolo visivo; – Capacità di descrivere simboli, immagini, tracciati stradali, istruzioni d'uso ecc.; – Capacità di completare un dialogo in situazione simulata, formulando risposte specifiche: in un'intervista, nel ruolo dell'intervistato; in un dialogo di rito; in una sequenza dialogica suggerita per intenzioni comunicative; – Capacità di completare in forma orale un testo scritto; – Capacità di rispondere a domande di contenuto, relative ad un testo ascoltato o letto; – Capacità di riferire sulla base di appunti (dati o prodotti autonomamente); – Capacità di riferire esperienze dirette per punti fondamentali; – Capacità di riferire fatti, esperienze altrui per punti fondamentali (Reporterübung)[21]; – Capacità di riferire in funzione di traduttore simultaneo (Dolmetschübung)[22]. – ...	

(20) "Classroom discourse": gli obiettivi sono enunciati con attinenza ai processi comunicativi che si svolgono in classe. Cfr. M. Pelz op. cit. pag. 47.

(21), (22) Cfr.: Das Zertifikat: Deutsch als Fremdsprache. Deutscher Volkshochschulverband, Goethe-Institut.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.3.2.3. **L'espressione orale ai fini della manifestazione di opinione e sentimento.** – Capacità di eseguire esercizi di connessione di tipo logico-linguistico (Wer sagt was?); – Capacità di eseguire esercizi di connessione di tipo argomentativo-nozionistico (es.: di connessione causale = weil-Sätze); – Capacità di individuare in un testo, ascoltato o letto, opinioni e sentimenti e di riferirli oralmente; – Capacità di esprimere opinioni e sentimenti personali relativi ad un testo ascoltato o letto, con l'ausilio di una tabella o lista di esponenti linguistici; – Capacità di riprodurre in situazione reale (Klassenzimmerdiskurs) o simulata, moduli di tipo argomentativo od emotivo. – ...	

1.4.3.4.
L'espressione scritta

1.4.3.4.1.
Gli elementi costitutivi della capacità di espressione scritta

1.4.3.4.1.1.
La competenza grafica e ortografica

1.4.3.4.1.2.
La competenza semantica

1.4.3.4.1.3.
La competenza morfosintattica

1.4.3.4.2.
L'espressione scritta come trascrizione del parlato

1.4.3.4.3.
L'espressione scritta come abilità a se stante o integrata

1.4.3.4.3.1.
L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della elaborazione di tabelle, formulari, questionari, appunti ecc.

1.4.3.4.3.2.
L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della stesura di una relazione.

1.4.3.4.3.3.
L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della stesura di un riassunto.

1.4.3.4.3.4.
L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della stesura di una lettera informale

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.4.**1.** **Gli elementi costitutivi della capacità di espressione scritta:** 1.4.3.4.**1.1.** **La competenza grafica e ortografica** – Capacità di eseguire esercizi di trascrizione di testi stampati ai fini di una corretta rappresentazione grafica; – Capacità di usare correttamente segnali di evidenziazione, di delimitazione, di numerazione ecc. (vedi 1.4.3.2.1.1.) – Capacità di distinguere ed usare correttamente l'interpunzione essenziale (. , ; : ? ? ...); – Capacità di strutturare un testo, rispettando la sua articolazione formale (titoli, sottotitoli, paragrafi, ecc.; la struttura formale della lettera...) (= implica anche com-	L'introduzione della lingua scritta crea all'alunno delle difficoltà che per contro emergono in misura minore nella lingua orale (es. l'uso delle desinenze, dei connettori ecc.). Le difficoltà vanno perciò isolate in esercizi che separatamente mettono a fuoco i vari elementi ortografico-grammaticali e morfosintattici. In particolare, fra queste prove, va menzionata l'utilità del dettato a spazi vuoti (Lückendiktat), ove l'alunno è tenuto a completare, in una copia scritta di un testo presentato acusticamente, quegli elementi (desinenze, singole parole ecc.) che di volta in volta sono stati opportunamente tralasciati perchè oggetto di controllo.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
petenza logico-interpretativa); – Capacità di completare parole di un sintagma, di una frase o di un brano; – Capacità di completare sotto dettatura le parole incomplete di un testo scritto (abilità complessa); – Capacità di rintracciare in un testo le parole ortograficamente scorrette e correggerle. – ... 1.4.3.4.**1.2.** **La competenza semantica** – Capacità di ricostruire una parola da un insieme di lettere date alla rinfusa; – Capacità di completare una frase, un capoverso, un brano dei termini mancanti (termini dati); – Capacità di completare un testo delle parole mancanti (lessico noto) (vedi 1.4.3.5.2.) – Capacità di completare un testo con le parole mancanti (lessico ignoto) (vedi 1.4.3.5.2.) formulando ipotesi che andranno verificate nel vocabolario; – ... 1.4.3.4.**1.3.** **La competenza morfo-sintattica** – Capacità di riscrivere un testo breve e semplice, mutato il soggetto delle azioni; – Capacità di sostituire in un breve testo il soggetto con pronomi ed avverbi; – Capacità di completare un breve testo delle congiunzioni mancanti; – Capacità di ricostruire una frase da un insieme di elementi dati alla rinfusa; – Capacità di ricostruire in un testo "impuro" (opportunamente errato) i segnali morfologici sbagliati; – Capacità di ricostruire in un testo "impuro" l'ordine logico-semantico-sintattico, individuando la posizione delle diverse informazioni (es. le informazioni nuove ed importanti verso destra, i contenuti noti a sinistra del campo delimitato dal sintagma verbale, gli elementi di connessione con il testo precedente situati nel campo anteriore al primo predicato) (vedi 1.4.3.2.1.3. e 1.4.3.6.2.). – ... 1.4.3.4.**2.** **L'espressione scritta come trascrizione del parlato** – Capacità di completare un dialogo scritto (23) (completamento di spazi vuoti con esponenti linguistici pertinenti; completamento di un dialogo aperto: ideazione del controruolo del partner o della soluzione conclusiva di un dialogo completo nei due ruoli); – Capacità di ideare un dialogo per iscritto secondo indicazioni dettagliate sui fattori della situazione comunicativa, oppure indicazioni limitate o generali; (produzione parzialmente pilotata); – Capacità di elaborare un dialogo con l'ausilio di immagini; – Capacità di trasformare in dialogo un testo narrativo; – ...	Il dialogo orale e la trascrizione di esso assumono rilevante importanza nelle indicazioni contenute nei Programmi Ministeriali, tanto da essere previste come prova scritta d'esame conclusivo (23). La trascrizione del dialogo è infatti ritenuta la prova più idonea a verificare competenze linguistiche differenziate (perchè prevalentemente acquisite in ambito orale o perchè limitate a mezzi espressivi minimi - sufficienti a "dominare" le situazioni comunicative. Per ogni dialogo proposto vanno date indicazioni precise (inizialmente, in lingua madre) relativamente alla situazione, all'argomento, ai ruoli e alla relazione sociale e affettiva dei partners.

(23)
Le indicazioni dei Programmi Ministeriali scrivono in questo caso non aderire ai dettami dei recenti studi di linguistica applicata, proponendo la stesura scritta di un dialogo o il suo completamento. A giustificazione si possono forse considerare le difficoltà che gli alunni della scuola media possono avere nell'improvvisare un dialogo (pur avendo ricevuto informazioni dettagliate sulla situazione proposta) nel contesto di una prova orale.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.4.3. **L'espressione scritta come abilità a sè stante o integrata** 1.4.3.4.3.1. **L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della elaborazione di tabelle, formulari, questionari, appunti, ecc.** – Capacità di completare una tabella, un questionario, un formulario; – Capacità di enucleare informazioni da un formulario, una tabella... e trasmetterle in forma di appunti; – Capacità di scrivere appunti in forma di breve comunicazione personale; – Capacità di riferire in stile telegrafico una comunicazione;	La compilazione di tabelle o formulari costituisce il primo avvio alla tecnica del prendere appunti; tramite questo tipo di esercizi, infatti, gli alunni imparano ad orientare l'attenzione sull'essenziale del testo comunicativo. Successivamente gli alunni si eserciteranno a trasmettere tali informazioni, tenendo ad esempio presenti le caratteristiche sintattiche e lessicali delle brevi comunicazioni (es. lo stile telegrafico). L'attività del prendere appunti interessa tutte le discipline sia dell'area linguistico-espressiva, sia di quella scientifica o tecnico-pratica, per cui è importante che l'insegnante di L1 come quello di lingua straniera si facciano propositori di un'iniziativa interdisciplinare che guidi gli alunni, nel corso del triennio, ad un uso sempre più autonomo e spontaneo di questa indispensabile tecnica (es.: dall'uso ragionato del diario scolastico alla tenuta di un quaderno di appunti per tutte le discipline).
1.4.3.4.3.2. **L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della stesura di una relazione** – Capacità di completare un testo con spazi vuoti; – Capacità di connettere parti di frase o frasi, secondo un ordine logico e regole strutturali; – Capacità di rispondere a domande di contenuto (oggettive o interpretative); – Capacità di elaborare appunti ai fini della stesura di una relazione (dati la situazione e la funzione della relazione); – Capacità di elaborare un diagramma di flusso ed una relazione sulla base di esso (situazione nota); – Capacità di elaborare una relazione descrittiva sulla scorta di una sequenza di immagini;	Alla stesura di relazioni si giunge soltanto dopo aver eseguito, in senso non solo diacronico ma anche sincronico, una serie di esercizi preparatori degli esponenti linguistici e della struttura di sviluppo del complesso delle azioni (es.: stesura di appunti, diagramma di flusso, esplicitazione dello schema). Situazione e funzione della relazione devono essere ovviamente noti (es.: relazione come parte integrante del testo di una lettera, come protocollo della lezione svolta o delle attività didattiche di una settimana, ecc.).
1.4.3.4.3.3. **L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della stesura di un riassunto** – Capacità di elaborare una relazione descrittiva sulla base di una sequenza di immagini; – Capacità di completare un diagramma di flusso parallelo ad un testo ascoltato o letto; – Capacità di abbozzare un diagramma di flusso parallelo ad un testo ascoltato o letto; – Capacità di stendere appunti in relazione alle informazioni fondamentali di un testo ascoltato o letto (data in partenza la quantità minima o massima di appunti da stendere); – Capacità di esplicitare appunti, rispettando il rapporto: informazioni principali, informazioni secondarie; – ...	Come la relazione, anche il riassunto necessita di una serie graduata di esercizi preparatori, in cui gli alunni imparano a distinguere gli enunciati principali, lo schema induttivo, le connessioni causali, ecc. Si distinguono tre passi successivi: 1) l'ascolto o la lettura del testo, con annotazione delle parole "chiave"; 2) la progettazione articolata del testo sulla base degli appunti; 3) il collegamento logico degli appunti, rispettando la successione delle azioni, i rapporti di causalità, le connotazioni spazio-temporali, il numero dei personaggi ecc.; la lunghezza del testo (che non dovrà superare il quarto della lunghezza di questo originale); 4) il confronto dei risultati fra i gruppi (forma sociale di lavoro più idonea).[24]
1.4.3.4.3.4. **L'espressione scritta come abilità guidata ai fini della stesura di una lettera informale** – Capacità di riconoscere le parti formali di una lettera e le relative strutture linguistiche;	Gli alunni dovranno avere per prima cosa chiari i diversi scopi per cui si comunica tramite lettera; poi dovranno acquistare dimestichezza con gli elementi formali di una lettera privata (data, impostazione, allocuzione, forme di apertura, di saluto conclusivo...); infine si passerà ad una

(24) Cfr.:
A. Gaddoni, E. Pedrelli: Die Deutschprüfung, pagg. 4, 5. Paccagnella Ed. SpA, Bologna 1985.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
– Capacità di riconoscere ed usare le strutture linguistiche convenzionali di una lettera informale; – Capacità di riconoscere ed assumere uno stile adeguato alla funzione del messaggio ed al tipo di rapporto intercorrente tra emittente e destinatario (esponenti linguistici, norme morfosintattiche e lessicali, funzioni del linguaggio ecc.); – Capacità di produrre informazioni secondo una struttura logico-ideativa (coerenza testuale) dei contenuti; – Capacità di elaborare lettere in risposta, aderendo alla struttura del modello proposto; – Capacità di elaborare autonomamente brevi comunicazioni scritte (biglietti di augurio, invito, ecc.) e comunicazioni più complesse (lettera) su traccia. – ...	analisi comparativa di modelli di lettera con varianti relative allo scopo, all'argomento, all'atteggiamento intellettuale ed emotivo dell'emittente, allo stile in riferimento, alla situazione comunicativa. È opportuno definire ed esercitare separatamente singole parti del testo della lettera (es.: l'espressione di particolari intenzioni comunicative, le frasi di collegamento tra l'apertura del testo della lettera e l'argomento, oggetto della comunicazione...). La stesura guidata della lettera avviene in ultima fase.[25]

1.4.3.5.
Competenze in ambito lessicale

1.4.3.5.1.
Il lessico ricettivo (comprensione orale e scritta)

1.4.3.5.2.
Il lessico produttivo (espressione orale e scritta)

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.5.1. **Il lessico ricettivo (CO, CS)** – Capacità di riconoscere un lessema fra due o più proposte alternative; – Capacità di connettere uno o più lessemi a immagini, serie di immagini, parti di un testo ecc.; – Capacità di formulare ipotesi (Hypothesenbildung) circa il significato del lessico ignoto, deducendolo dal contesto e verificando nel vocabolario. (vedi 1.4.3.2.1.2.) – ...	Non è semplice predisporre materiale per le esercitazioni in ambito lessicale e, in modo specifico, per la decodificazione del lessico sconosciuto. In genere, testi linguisticamente ridondanti risultano adatti per dedurre il significato dal contesto; quelli ad alto spessore informativo si prestano meglio per un lavoro di decodificazione del lessico mediante vocabolario. È importante in questo caso programmare le esercitazioni, procedendo per fasi:[26] **1ª fase: lavoro individuale** Lettura e sottolineatura degli elementi noti del testo; **2ª fase: lavoro di coppia o di piccolo gruppo** Doppia sottolineatura delle parole che si ritengono importanti ai fini della comprensione del testo; **3ª fase: lavoro di coppia o di piccolo gruppo** Ricerca del significato del lessico sconosciuto tramite deduzioni dal contesto, analisi morfologiche; **4ª fase: confronti d'intergruppo** **5ª fase: lavoro di coppia o di piccolo gruppo** Ricerca del significato del lessico non individuato nelle fasi precedenti. Strategie metodologiche di questo tipo possono incoraggiare gli alunni a leggere testi più lunghi e più complessi a scopo informativo e per diletto. Il lessico può essere verificato isolatamente (per singole parole o gruppi di parole) o all'interno di una competenza linguistica più complessa. Nel primo caso, oltre alla distinzione tra lessico ricettivo e produttivo e tra lessico
1.4.3.5.2. **Il lessico produttivo (EO, ES)** – Capacità di completare un testo ascoltato o letto del lessico mancante (lessico noto); – Capacità di completare un testo del lessico mancante (lessico ignoto): uso guidato del vocabolario.	

(25) Cfr.:
A. Gaddoni, E. Pedrelli, op. cit. pagg. 8-12.
La corrispondenza internazionale, nelle forme proposte dalle agenzie apposite, oppure utilizzando opportune conoscenze personali degli alunni e delle loro famiglie, dà un contributo incontrastabile all'insegnamento, specie quando esso rappresenta l'unico aggancio con la realtà extrascolastica. L'esperienza suggerisce di proporre tale corrispondenza fin dal primo anno, quando l'alunno avverte prevalentemente come obbligo lo studio di una lingua straniera, specie quando una ricca varietà di sollecitazioni dei mass-media, che privilegiano quasi sempre la lingua e la cultura anglo-americana.

(26) Cfr.:
Hajry - Wilhelmer op. cit.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
	relativo alla lingua orale e lessico relativo alla lingua scritta, vanno presi in considerazione il grado di trasferibilità, o di complessità morfologica, o ancora di possibile interferenza con la L1. Va da sè che l'uno o l'altro aspetto assumerà un peso maggiore in relazione agli obiettivi della verifica. Nel secondo caso viene valutato, all'interno della realizzazione linguistica, il lessico che l'allievo riconosce o possiede attivamente: quanto meno "pilotata" è la produzione linguistica, tanto meno preponderante diviene il controllo di singole parole o gruppi di parole, a favore invece di altri aspetti del vocabolario quali: la sua ricchezza, la varietà, la pertinenza alla situazione ecc. (per problemi relativi ai procedimenti di verifica, si veda 3.4.).

1.4.3.6.
Competenze in ambito grammaticale

1.4.3.**6.1.**
Competenza grammaticale ai fini della comprensione orale e scritta (Verstehensgrammatik)[27];

1.4.3.**6.2.**
Competenza grammaticale ai fini della ricostruzione sintattica della frase (Rekonstruktionsgrammatik)[28];

1.4.3.**6.3.**
Competenza grammaticale ai fini della produzione spontanea e consapevole della lingua orale e scritta (Konstruktionsgrammatik)[29].

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.6.**1.** Capacità di riconoscere in una frase o in un testo, ascoltati o letti, il soggetto, le forme verbali, gli attributi relativi a persone od oggetti significanti e compilare, sulla base di questa analisi, tabelle (combinazioni di tabelle e trasformazioni di esse), utilizzando frasi singole o parti del testo.	Alcuni criteri per trattare la grammatica sono i seguenti: – è necessario situare sempre esempi ed esercizi in un contesto comunicativo; – la struttura, il significato, la funzione del fenomeno grammaticale vanno compresi e valutati sulla base di esercizi che mettano in evidenza, ora la struttura morfosintattica, ora il significato e la funzione di essa; – nell'analisi sintattica è talvolta indispensabile un procedimento comparativo con la lingua madre; – sono da distinguersi le strutture grammaticali prevalentemente recepite e riprodotte, da quelle impiegate produttivamente e, sulla base di tale differenziazione, vengono impostati gli esercizi e graduata la loro complessità; – ogni fenomeno grammaticale va riproposto sistematicamente, a diversi livelli dell'apprendimento (progressione ciclica o a spirale, non lineare); – è necessario fornire tecniche per la consultazione delle informazioni grammaticali contenute nei testi di studio[31].
1.4.3.6.**2.1.** Capacità di riconoscere all'interno delle frasi le posizioni stabili del sintagma verbale ed i campi da esso delimitati e la funzione degli elementi sintattici situati in tali campi.[30]	
1.4.3.6.**2.2.** Capacità di riconoscere all'interno delle frasi determinate sequenze di "spazi vuoti" funzionali e di completarli in esercizi di ricostruzione della proposizione, osservando le concordanze di genere e numero, caso ecc.	

(27), (28), (29) Cfr.:
H.E. Piepho, R. Schmidt: Linguistische Grammatik - pädagogische Grammatik, Goethe-Institut Genua, Februar 1985, pagg. 11-13.
Onde facilitare l'orientamento degli allievi, sarebbe auspicabile concordare con gli insegnanti delle discipline linguistiche non solo la terminologia grammaticale, ma precisare anche le varie concezioni della grammatica che giustificano diverse metodologie, come qui enunciate.

(30)
Esemplificando: l'antecampo è la posizione di rilievo assunta dall'elemento proposizionale; il campo mediano ed il diverso valore informativo assunto da complementi o indicatori all'interno di esso in relazione al loro orientamento verso destra o sinistra; il postcampo, riservato ad elementi preposizionali aggiuntivi e alle proposizioni secondarie.
Cfr. M. Rall, U. Engel, D. Rall op. cit.; M. Rall, D. Rall, op. cit.

(31) Cfr.:
H.E. Piepho, R. Schmidt, op. cit. pag. 12.

Obiettivi	Indicazioni didattico/metodologiche
1.4.3.6.**2.3.** Capacità di eseguire esercizi relativi alle valenze dei verbi (es. di completamento, di sostituzione, di espansione, es. di microanalisi della frase...)[32]	Nella verifica dell'apprendimento, gli errori grammaticali verranno considerati in tutto il loro "peso", se rilevati all'interno di controlli specifici ed isolati delle strutture; diversamente, nel valutare competenze linguistiche più complesse, tali errori potranno assumere un'importanza minore all'interno dello spettro dei criteri determinanti per "misurare" la produzione linguistica (cfr. 3.3.).
1.4.3.6.**3.** Capacità di costruire un testo (domande, risposte, appunti, bozze, pensieri...), osservando la compiutezza della frase, il susseguirsi corretto delle parole e le categorie di rapporti intercorrenti tra di esse (es.: uso dei pronomi personali, mantenimento del tempo del verbo, ecc.).	

2.0.
I CONTENUTI
Rientrano nel concetto di "contenuti", oltre alla lingua, i temi e gli argomenti legati a determinate situazioni comunicative e le informazioni socio-culturali. La scelta dei contenuti deve prendere in considerazione, quali criteri orientativi, le istanze delle componenti socio-culturali ed antropologiche della realtà in cui la scuola si trova ad operare. (cfr. obiettivi 1., 1.1., 1.2., 1.3., 1.4.)

Tali criteri sono:
- il collegamento con l'esperienza personale degli alunni (il vissuto, gli interessi, le problematiche dell'età, le condizioni sociali ecc.);
- i bisogni attuali e futuri (presumibili ruoli sociali) degli alunni;
- le norme sociali di comportamento (es. la disponibilità a comunicare, l'impegno a soddisfare le richieste del partner, la sincerità ecc.).

2.1. **I temi**

Elementi costitutivi e caratteristiche	Indicazioni didattico/metodologiche
Gli argomenti sono raggruppabili nelle seguenti categorie:[33] – famiglia e vita di relazione – scuola e istruzione – tempo libero e cultura giovanile – ambiente urbano/ambiente naturale (rapporto uomo-ambiente) – lavoro e professione Ognuno di questi temi si articola in vari aspetti i quali, a loro volta, possono essere sviluppati in progressione orizzontale, secondo gli interessi dell'età e la maturità linguistica dei discenti. Ad esemplificazione: *Famiglia e vita di relazione:*[34] – Io parlo di me: (amici, conoscenti, aspetti intimi della personalità ecc.);	La scelta dei temi e degli aspetti di essi da trattare va operata "in loco", secondo i criteri di cui sopra (vedi 2.0.). Le decisioni non devono partire esclusivamente dall'insegnante: questi vorrà coinvolgere possibilmente gli alunni, i quali potranno contribuire all'elaborazione di un inventario di temi relativi alle singole classi. Temi e tematiche spesso si sovrappongono e tali loro interferenze vanno viste come connessioni logiche fra un argomento e l'altro, in una successione, senza soluzioni di continuità. Un argomento può essere sviluppato in progressione ciclica, dal primo al terzo anno (sino al biennio superiore), esaminando dapprima solo alcuni aspetti semplici, colti dall'individuo in prima persona, per

(32)
Nella grammatica di dipendenza la preposizione è completamente garantizzata la funzione del verbo. Gli elementi dipendenti da esso si distinguono nelle due categorie di complementi (Ergänzungen) e degli indicatori (Angaben). I primi dipendono da verbi specifici e non possono essere omissibili liberamente; i secondi si aggregano liberamente. Il criterio di aggregazione è di tipo semantico-relazionale, non sintattico.
Cfr. M. Rall, U. Engel, D. Rall, op. cit.; M. Rall, D. Rall, op. cit.

(33) Cfr.:
Kontaktschwelle. Deutsch als Fremdsprache. Europarat. Ed. Langenscheidt 1980.

(34)
La progressione orizzontale può essere ulteriormente sviluppata in una terza colonna, qualora l'argomento venisse proposto a discenti adulti. Ad esempio:

I membri della famiglia:	I ruoli degli individui nella famiglia; I ruoli degli individui nella vita pubblica (es. mestieri e professioni).
I compiti nella famiglia:	I conflitti di interesse all'interno della famiglia, relativi, come di
I comportamenti ecc.	si ai rapporti con gli altri, con le istituzioni esterne, ecc.
ecc.	ecc.

Cfr. M. Krüger: Themenorientierte Planung von Pli; "Fragestücher" N° 0, 1984, pag. 21 e segg.

Elementi costitutivi e caratteristiche	Indicazioni didattico/metodologiche
– I membri della famiglia; – Compiti della famiglia: aiuti, norme di comportamento; – Tempo libero in famiglia; – Dove vivo e con chi; – Luoghi di ritrovo per attività in tempo libero (Si rimanda a 2.4. Esemplificazione di programmazione curricolare).	spaziare nell'ambiente sociale circostante (si veda la proposta nella colonna accanto). In una programmazione per contenuti l'elemento linguistico-formale (esponenti linguistici e strutture grammaticali) viene introdotto secondo criteri di dipendenza funzionale da temi e situazioni comunicative (vedi 3.5.).

2.2. **Le situazioni comunicative**

Elementi costitutivi e caratteristiche	Indicazioni didattico/metodologiche
I fattori che determinano le situazioni reali, per "dominare" le quali l'alunno viene istruito, sono molteplici e non necessariamente di eguale influenza sulla situazione. Essi sono: – le caratteristiche personali dei partners; – il tipo di rapporto esistente tra essi (sociale: genitore-figlio, alunno-insegnante ecc.; affettivo: antipatia, simpatia ecc.); – il contesto esterno (luogo, tempo...); – l'argomento del dialogo; – l'intenzione comunicativa; – il veicolo del messaggio (comunicato radiofonico, articolo di giornale, dialogo diretto ecc.). Per preparare gli alunni a situazioni reali, la lezione in L2 agisce in doppio binario: in situazioni comunicative primarie ed in situazioni comunicative simulate. Nelle prime, il bisogno di comunicare si esaurisce nella realtà scolastica (es.: norme di comportamento in classe, interventi nell'attività didattica ecc.); nelle seconde il bisogno di comunicare non è spontaneo, bensì indotto, simulando il luogo e/o motivo della comunicazione e/o la costellazione dei partners ecc. (es.: presa di contatto fra due giovani in campeggio ecc.). La progressione relativa alla complessità delle situazioni simulate, avviene ciclicamente, per determinate funzioni linguistiche ricorrenti, per le quali saranno mano a mano differenziati ed estesi gli esponenti linguistici. La crescente differenziazione dei mezzi linguistici permetterà ovviamente all'insegnante di pilotare sempre meno dette situazioni. Una complessità d'intreccio delle azioni e delle loro implicazioni emotive sulle persone è ipotizzabile, con molte riserve, per gli alunni della scuola media. (35) Per con esponenti linguistici elementari è possibile, a partire dal secondo anno promuovere strategie dialettiche complesse, illustrando modelli di sviluppo alternativo di un dialogo in situazione.	Le situazioni comunicative saranno scelte in modo tale che la loro contestualizzazione sociale sia plausibile (es. informazioni stradali richieste dal turista straniero in Italia; varie forme di corrispondenza informale per posta ecc.). Altrettanto dettagliatamente va descritto il canale attraverso il quale passa l'informazione: dal "faccia a faccia", alla comunicazione mediata da mezzi tecnici o dalla scrittura (es. l'ascolto di una intervista, della comunicazione di un megafono, la lettura di un articolo di giornale ecc. sono situzioni comunicative e come tali implicano una definizione dei loro fattori costruttivi). L'uso della lingua straniera nella lezione presuppone un accordo con gli alunni, per cui essi dovranno comportarsi - nel limite delle loro competenze linguistiche - come se la lingua madre non fosse loro disponibile. Solo nel regolare la loro interazione sociale in classe, essi acquisiscono il senso delle varie funzioni del linguaggio che, seppur esercitate nell'ambito scolastico, hanno un elevato grado di trasferibilità. È importante che l'alunno si senta sempre a suo agio nel ruolo che gli viene proposto ed entro il quale egli deve conservare uno spazio di manovrabilità degli sviluppi della situazione (es.: in fase iniziale, totalmente pilotata, un dialogo presenterà più di una soluzione conclusiva, che il discente deciderà di assumere; in fasi successive il dialogo sarà a soluzione aperta...).[35] Es. "Sprechhandlungskette": A saluta B e si informa sul suo stato di salute. B risponde e formula analoga domanda. A invita B a fare un giro in bicicletta. B accetta; B si informa sulla meta e la durata, prima di decidere; B rifiuta. B rifiuta e motiva il rifiuto... ecc.

2.3.0.
Le informazioni socio-culturali

2.3.1.
La "Landeskunde" elementare e funzionale (Handlungsbezogene Landeskunde)[36]

2.3.2.
La "Landeskunde" informativa (Informationsbezogene Landeskunde)[37]

Elementi costitutivi e caratteristiche	Indicazioni didattico/metodologiche
2.3.**1.** Il concetto di "*Landeskunde*" *elementare* abbraccia informazioni di fondo, associazioni di concetti che sottendono la singola parola e che possono essere diverse nelle varie lingue (es. lo stesso termine può rivelare in L1 e L2 differenze di natura socio-ambientale: caffè è qualcosa di diverso da Cafè, colazione ≠ Frühstück ecc.). Diverse sono anche la situazione comunicativa e le funzioni all'interno di essa (es. diverso può essere nelle due lingue il modo di presentare una persona, di lagnarsi per qualcosa, di inveire contro qualcuno ecc.). Di ciò l'alunno è consapevole ed imparerà a differenziare i propri bisogni ed interessi comunicativi in relazione al partner, del quale avrà valutato correttamente le intenzioni nell'ambito della situazione. (vedi. obb. 1.3.1.1., 1.3.2.1.).	Se l'insegnamento delle lingua straniera vuole essere qualcosa di più di addestramento e trasmissione di fenomeni formali della lingua o di dati relativi ad un paese straniero, ne consegue l'equivalenza: lezione di lingua = lezione di "Landeskunde". Ogni unità didattica verrà costruita secondo i seguenti criteri: – Informazioni socio-culturali (come categoria onnicomprensiva = "Landeskundliche Information", – argomento (Verständigungsbereich), – "pretesto comunicativo" (Verständigungsanlaß), – situazione comunicativa in tutti i suoi fattori (Verständigungssituation), – tipo di testi impiegati (Textsorte)[38].
2.3.**2.** La "*Landeskunde*" *informativa* ha uno scopo funzionale, strettamente connesso con gli argomenti trattati (vedi 2.4.). Notizie e dati sullo specifico socio-culturale del paese straniero non costituiscono un obiettivo formale a se stante, ma assumono un ruolo integrato e ben definito nella lezione: quello di formare l'attitudine a comprendere e confrontare (cos'è diverso, simile, uguale) e a relativizzare il fenomeno culturale (perchè è così?) e ad esprimere la propria opinione (vedi obiettivi 1.3.2.1., 1.3.2.2. e 1.3.3.). Una "Landeskunde" intesa come trasmissione sistematica di "fatti reali" (=istituzioni politiche, geografia, storia ecc.) non potrà contribuire al raggiungimento dell'obiettivo "competenza comunicativa".	L'approccio a contenuti d'informazione socio-culturale avviene secondo tre fasi successive: – l'orientamento verso il contenuto e l'esaltazione del "diverso" nel fenomeno (dei suoi contrasti, degli aspetti marginali); – la relativizzazione del fenomeno (informazioni aggiuntive che pongono in luce la plausibilità di esso nella realtà sociale straniera e, a confronto, analoghe esperienze nella propria); – l'assimilazione del contenuto (ai fini di approfondire la competenza comunicativa, come coscienza della diversa identità del partner)[39]. I testi introdotti dovranno possedere le prerogative dell'autenticità: oltre all'autenticità delle informazioni, l'esistenza di un destinatario nella realtà (non solo scolastica) e la forma del testo, corrispondente alla sua funzione. A quest'ultima dovranno essere adeguate anche le tecniche di lavoro applicate (es. un orario ferroviario avrà una funzione didattica diversa da un articolo di giornale)[40].
(36) Cfr.: M. Krüger: Landeskundliche Inhalte – Lehbuchanalyse und Planungskriterien. Zielsprache Deutsch, 2/1981. (37) Cfr.: D. Buttjes: Kultur und Identität: Landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch. Zielsprache Deutsch, Hueber 1982. (38) Cfr.: Übungstypologie, op. cit.	(39) Cfr.: D. Buttjes, op. cit. (40) Cfr.: Übungstypologie, op. cit.

2.4.0.
Esemplificazione di programmazione curriculare per le classi prima, seconda e terza media[41];

CLASSE PRIMA

Obiettivo	Tema/ambito tematico	Intenzioni comunicative	Situazioni comunicative	
			Primarie	Simulate
1) Saper prendere contatto con qualcuno	Relazioni personali	Salutare amichevolmente e presentarsi ad un coetaneo; salutare e presentarsi ad un adulto; saper reagire ad una presentazione; informarsi sulle condizioni di salute dell'interlocutore (convenevoli di rito); saper iniziare un dialogo e concluderlo con formule di saluto;	X	X
	Lingua straniera	Sapersi informare sull'eventuale conoscenza della lingua straniera: comprendere, parlare, saper dire di non aver capito e chiedere di ripetere, di parlare lentamente;	X	X
	Percezione e motorietà; Posizione e movimenti del corpo.	Saper comprendere ed aderire a indicazioni e sollecitazioni, ordini orali e scritti dell'insegnante, saper formulare semplici richieste in merito a bisogni primari in classe (Klassenzimmerdiskurs);	X	
2) Saper chiedere e dare informazioni	Informazioni personali; Scuola.	Saper chiedere e dare informazioni circa: nome, età, luogo di provenienza, nazionalità; indirizzo, telefono, componenti familiari. Saper chiedere e dare informazioni riguardanti il tipo di scuola, le materie scolastiche, l'orario delle lezioni, i compiti; saper chiedere e dare informazioni circa gli oggetti in classe e definire la proprietà eventuale.	X	X
3) Saper esprimere (in forma elementare) volontà, desideri, sentimenti	Scuola: vita di relazione in classe	Saper comprendere ed esprimere un desiderio relativo ad una cosa, una attività; saper chiedere e formulare un permesso;	X X	

(41)
Per ragioni di spazio si è rinunciato di entrare nel dettaglio degli esponenti linguistici relativi alle situazioni comunicative e agli argomenti (e si è rinunciato anche di entrare nel merito delle indicazioni metodologiche, deducibili da quanto esposto in precedenza e nel successivo par. 3). Un elenco degli esponenti linguistici avrebbe comunque valore puramente orientativo, perché è l'insegnante che di volta in volta opera una scelta, in relazione alla situazione comunicativa prevista col alto studio dell'apprendimento linguistico dei discenti. Nella prassi didattica, inoltre, avviene che gli stessi esponenti linguistici vadano acquisiti, in relazione alle diverse situazioni, sia ricettivamente, sia produttivamente.
La consultazione degli inventari di esponenti linguistici (divisi secondo le intenzioni comunicative, categorie nozionali generiche e specifiche), contenuti nella "Kontaktschwelle" del Consiglio d'Europa può essere di grande utilità.

Obiettivo	Tema/ambito tematico	Intenzioni comunicative	Situazioni comunicative	
			Primarie	Simulate
		saper esprimere gioia, delusione, contrarietà; saper esprimere preferenze relativamente ad attività didattiche.	X	X
4) Saper usare alcune forme semplici della comunicazione scritta quotidiana	Relazioni personali/ contatti; informazioni personali; scuola	Saper comprendere il contenuto di semplici formulari e completarli; Saper comprendere e scrivere un saluto, un augurio,...brevi comunicazioni personali;		X X

CLASSE SECONDA

Obiettivo	Tema/ambito tematico	Intenzioni comunicative	Situazioni comunicative	
			Primarie	Simulate
1) Saper comprendere e dare informazioni; 2) Saper descrivere persone	Informazioni personali; Scuola; Attività del tempo libero; (Inf. Landeskunde)	Saper comprendere e dare informazioni relative all'aspetto esteriore proprio ed altrui e relative al carattere ed al temperamento proprio ed altrui; saper comprendere e dare informazioni riguardanti interessi scolastici, amicizie, attività del tempo libero, giochi, musica, letture, televisione, stars, animali, ferie.		X X
3) Saper descrivere attività, fatti	Scuola, famiglia, tempo libero, viaggi, vita di relazione extrascolastica; (Inf. Landeskunde)	Saper comprendere e dare informazioni orientative nel tempo: ora, durata, frequenza, sequenza; saper comprendere e dare informazioni orientative nello spazio: provenienza, meta, localizzazioni.		X
4) Saper descrivere cose	Scuola, Abitazione	Saper chiedere e dare informazioni relative all'orientamento spaziale, localizzando persone, oggetti in un ambiente e dando indicazioni per raggiungerli;	X	X
	L'ambiente civico: quartiere, paese, città...	Saper chiedere e dare informazioni ai fini di localizzare un luogo pubblico e di descrivere il percorso per raggiungerlo;		X
	Il tempo	Saper chiedere e dare informazioni riguardanti il tempo atmosferico;	X	X

Obiettivo	Tema/ambito tematico	Intenzioni comunicative	Situazioni comunicative	
			Primarie	Simulate
5) Saper esprimere volontà, obbligo, divieto, permesso	Vita di relazione scolastica; Vita di relazione familiare; Vita di relazione pubblica; (Informazioni di Landeskunde)	Saper comprendere ed esprimere volontà, obbligo, divieto e permesso nella vita di relazione in classe; nella vita di relazione scolastica (regolamento scolastico); nella vita di relazione familiare (norme di convivenza); nella vita di relazione pubblica (regolamento stradale, diritti e doveri dei minorenni).	X X	 X X X
6) Saper esprimere un desiderio, intenzioni, sentimento	Vita di relazione quotidiana: scuola, famiglia	Saper comprendere e formulare richieste di prestito e scambio, desideri ed intenzioni relativi a fatti quotidiani; saper comprendere ed esprimere gioia, simpatia, delusione, perplessità relativamente ad eventi quotidiani;		
7) Saper riferire relativamente ad un accaduto	Vita di relazione scolastica, familiare, pubblica	Saper comprendere informazioni relative ad un fatto, nel suo sviluppo logico e cronologico e riferire secondo punti essenziali;		
8) Saper usare diverse forme della corrispondenza scritta informale	Scuola, famiglia, ambiente extrascolastico	Comprendere ed usare forme convenzionali della comunicazione scritta (corrispondenza); comprendere e formulare espressioni convenzionali di augurio, invito, brevi comunicazioni, richieste, semplici ordini; saper elaborare risposte relative alle comunicazioni ricevute.		

CLASSE TERZA

Obiettivo	Tema/ambito tematico	Intenzioni comunicative	Situazioni comunicative	
			Primarie	Simulate
1) Saper prendere contatto con qualcuno, usando espressioni idiomatiche	Relazioni personali/ Contatti	Saper salutare, ringraziare e scusarsi; informarsi sullo stato di salute dell'interlocutore, usare convenevoli di rito;		X
2) Saper chiedere, elaborare e trasmettere informazioni ricevute	Informazioni personali, tempo libero e cultura giovanile, vita di relazione extrascolastica	Saper comprendere e riferire informazioni su realtà, fatti, esperienze, situazioni..., avute direttamente o indirettamente dal giornale, dalla radio, dalla televisione... da manifesti, cartelloni, tabelle ecc.	X	X

Obiettivo	Tema/ambito tematico	Intenzioni comunicative	Situazioni comunicative	
			Primarie	Simulate
3) Saper descrivere un procedimento, un'attività, una sequenza di fatti	Scuola, famiglia, tempo libero e cultura giovanile; Ambiente pubblico	Saper comprendere e spiegare le modalità di esecuzione di un lavoro in classe; Saper comprendere e spiegare le modalità di esecuzione di un lavoro, di un gioco... di una ricetta come attività del tempo libero; Saper comprendere e descrivere una sequenza di fatti, definendo la successione temporale ed il rapporto di casualità: avvenimenti di vita scolastica; fatti accaduti per strada, incidenti, smarrimenti...	X X X	 X
4) Saper descrivere persone, cose, animali, commentando	Ambiente circostante	Saper descrivere in maniera dettagliata le persone, stabilendo confronti e valutando secondo preferenze soggettive; Saper descrivere oggetti e animali in maniera dettagliata;	X X	X X
5) Saper descrivere situazioni commentando	Scuola (Inf. Landeskunde) Famiglia (Inf. Landeskunde) Ambiente sociale (Inf. Landeskunde)	Saper comprendere ed elaborare descrizioni relative a realtà di rapporto insegnante-alunno, genitore-figlio; rapporti col vicinato, con associazioni, con autorità pubbliche, formulando giudizi, proposte e stabilendo confronti con altre esperienze diverse o analoghe;	X	X
6) Saper comprendere e raccontare, formulando commenti	Scuola, famiglia, ambiente sociale e culturale; Attualità; Storia; (Inf. Landeskunde)	Saper comprendere esperienze passate altrui, lette o raccontate e riferirle rispettando il contenuto per punti essenziali; Saper raccontare di esperienze proprie; Esprimere giudizi pro o contro o non definiti su quanto saputo e raccontato;	X	X
7) Saper reagire a spiegazioni, sollecitazioni, ordini e proposte, motivando il proprio comportamento;	Scuola/Vita di relazione scolastica; Vita di relazione familiare e sociale in genere	Saper comprendere e reagire adeguatamente a sollecitazioni, comandi, ordini, proposte..., distinguendo l'atteggiamento intellettuale e/o emotivo dell'interlocutore;	X	X

Obiettivo	Tema/ambito tematico	Intenzioni comunicative	Situazioni comunicative	
			Primarie	Simulate
8) Saper descrivere desideri, progetti, sentimenti	Scuola, Famiglia, Vita di relazione sociale (Inf. Landeskunde)	Saper parlare dei propri sogni, progetti, desideri futuri; comprendere e stabilire confronti con realtà personali, giovanili analoghe o diverse.	X	X
9) Saper riportare per iscritto contenuti di testi	Cronaca; Attualità; Letteratura	Saper comprendere e riportare per punti essenziali secondo attività, persone coinvolte, informazioni, opinioni, temi; Saper stendere brevi relazioni.	X	
10) Sapersi esprimere nelle forme della corrispondenza informale	Temi/aspetti di temi sopra accennati	Saper elaborare lettere, secondo traccia o autonomamente, in risposta a lettera ricevuta		X

3.0.
IL METODO
3.1.
Alcuni principi metodologici fondamentali
3.1.1.
La differenziazione
Un criterio direttivo costante dell'azione educativa e didattica della scuola dell'obbligo è il dover tener conto delle diverse capacità di apprendimento degli alunni. Ad un livello elementare d'insegnamento della lingua straniera si deve comunque garantire l'apprendimento di strutture e lessico fondamentali, per un uso produttivo e ricettivo della lingua in situazioni comunicative primarie e simulate. Un insegnamento differenziato a livello elementare non può quindi discriminare i contenuti, bensì deve individuare itinerari alternativi:
- nella scelta dei testi (più o meno complessi) e nella combinazione multipla di essi (es. testi di ascolto e testi di lettura di diversa funzione);
- nella presentazione dei testi (tipo e quantità di aiuti, ''Hilfsmittel'', forniti agli alunni);
- nelle tecniche di lavoro applicate ai testi (esercizi di riferimento alle quattro abilità);
- nelle forme sociali di lavoro (es. lavoro di coppia o di gruppo);

Una differenziazione viene anche operata in una valutazione sufficientemente articolata, che prenda in considerazione vari livelli di ''realizzabilità'' della comunicazione (es.: comunicazione chiara e corretta; comunicazione avvenuta nonostante errori morfosintattici e/o lessicali; comunicazione che in situazione reale richiederebbe ulteriori spiegazioni; comunicazione non avvenuta, nonostante gli aiuti forniti, ecc.).[42]
Strettamente connesso con il concetto di ''differenziazione'' è il principio di ''tolleranza dell'errore'' (Fehlertoleranz) a cui l'insegnante deve opportunamente fare riferimento in una valutazione che non sia esclusivamente di tipo linguistico e che prenda invece in considerazione anche lo sviluppo sociale ed affettivo dell'alunno (es. il contributo dato nel gruppo, l'apprendimento di tecniche dell'osservazione, la capacità di correggersi, ecc.).
Pur non transigendo sul raggiungimento di determinati obiettivi di tipo nozionistico è possibile allargare i tempi della loro ''verificabilità'' e quindi della ''tollerabilità'' di errori nell'ambito di abilità e competenze e permettere un uso della lingua straniera, se pur deficitario, ma più spontaneo e vivace[43].

3.1.2.
Il monolinguismo
Assumere il monolinguismo come principio

(42) Cfr.
Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Deutscher Volkshochschulverband, Goethe-Institut, 1977.

(43) Cfr.:
H.E. Piepho: Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsstufen, pag. 75; Quelle & Meyer, 1980.

dogmatico nel processo didattico[44], a livello elementare, significherebbe compromettere la spontaneità e l'autonomia del discendente, specie in fase iniziale. Anche in fasi successive dell'apprendimento è impensabile dar credito esclusivo ad esercizi di tipo imitativo in lingua (es. nel settore grammaticale) perchè le informazioni possano essere ritenute a lungo.
L'uso della madrelingua è utile per il discente ed economico in termini di tempo, ad esempio:
- in fase di presentazione dell'unità didattica, dei suoi obiettivi, delle tecniche di lavoro applicate;
- in fase di orientamento e presentazione di argomenti, situazioni comunicative ecc., se si presentano particolari difficoltà;
- in fasi successive dell'unità didattica, quando la competenza linguistica dei discenti non è sufficientemente differenziata per una discussione relativa ad un problema;
- in determinate fasi di esercitazione, per impartire istruzioni esecutive, chiarimenti di finalità e contenuti ecc., ai singoli o ai gruppi di lavoro;
- per tradurre un vocabolo o una frase particolare;
- nella fase di riflessione grammaticale.

Il lavoro pratico dell'apprendimento linguistico richiede soprattutto consapevolezza delle funzioni della lingua, dei relativi esponenti linguistici, delle regolarità grammaticali che solo un approccio di tipo cognitivo può fornire e che una lezione interamente in lingua straniera escluderebbe. Solo se i contenuti grammaticali sono privi di una struttura logica riconoscibile (es. verbi irregolari), il processo di apprendimento potrà essere di tipo meccanicistico/associativo.

3.1.3.
La progressione linguistica
Ad un livello elementare dell'insegnamento della lingua straniera, ad adolescenti in età fra gli undici ed i quattrodici anni, è necessario, come più volte ribadito, programmare i contenuti, in riferimento alle esperienze, conoscenze, aspettative, necessità comunicative e capacità di apprendimento degli allievi.
L'adattare alla realtà antropologica della classe gli obiettivi didattici (che si esplicano nella scelta di particolari argomenti, situazioni comunicative, funzioni rilevanti del linguaggio ed i relativi esponenti linguistici che garantiscono un minimo di ''dominanza'' di essi), impone il superamento del criterio della progressione linguistica quale parametro prevalente nella programmazione didattica, come avveniva di fatto in passato.
Un argomento, una situazione possono essere colti nei loro tratti essenziali e, solo in una fase successiva del processo di apprendimento, elaborati nel dettaglio e con una maggiore complessità di mezzi linguistici. Priorità va quindi assegnata all'inventario curricolare (ciclico) dei contenuti, in modo tale che i testi, le funzioni linguistiche, i relativi esponenti linguistici e la parte di grammatica funzionale rappresentino dei ''Bausteine'', sui quali poggiare poi altri testi, ampliare conoscenze, sviluppare capacità ecc.

3.2.
I ''media''/sussidi didattici
Il materiale didattico sussidiario (oggetti, cartelloni, diapositive, foto, cassette registrate, ecc.) ha una normale funzione di ''arricchimento'' dell'attività didattica, funzione che diviene essenziale in alcune fasi dell'insegnamento, come ad esempio:

1) In fase di orientamento e motivazione ai contenuti;
2) di presentazione dei testi (documentazione di argomenti);
3) di esercitazione dei sistemi linguistici parziali;
4) di differenziazione delle attività (come sussidi alternativi ai gruppi di lavoro o ad alunni in difficoltà);
5) di controllo e verifica (es.: registrazione di dialoghi prodotti autonomamente dagli alunni).

L'utilizzo dei media va combinato con più di una strategia metodologica, perchè non c'è ''medium'' che da solo possa ''mediare'' ogni tipo d'informazione e garantirne allo stesso tempo l'autenticità nella forma.
Una intervista, ad es. combinata con un articolo di giornale, documentazioni fotografiche ecc., riguardanti un argomento, non solo rende più interessante la lezione, bensì offre anche la possibilità di variare le fonti d'informazione e gli

(44) Cfr.:
W. Butzkamm: Aufgeklärte Einsprachigkeit, Quelle & Meyer, 1978.

spunti alla comunicazione; essa permette inoltre di applicare tecniche di lavoro differenziate ed esercitare attività comunicative diverse.

3.3.

Le forme sociali di lavoro

Un insegnamento che si prefigge di abilitare l'individuo a partecipare autonomamente ed in modo qualificato al processo comunicativo non può essere solo di tipo frontale.

I vantaggi che derivano dalle attività didattiche di gruppo e di coppia sono molteplici, sia nell'ambito della motivazione (il lavoro in comune desta curiosità, divertimento, riduce l'emotività...) che in quello dell'apprendimento (viene sollecitata l'iniziativa individuale, la disponibilità alla collaborazione, la responsabilità...), creando esse, oltretutto, condizioni sociali simili alla realtà.

La frequenza dell'impiego di queste forme di lavoro è in relazione con le intenzioni didattiche ed educative previste.

Ai fini didattico/metodologici il lavoro di gruppo va applicato ogni volta se ne presenti la necessità (es.: il lavoro di coppia nella drammatizzazione di un dialogo, nell'utilizzo del vocabolario...; il lavoro di gruppo nella ricerca di una regola, nell'esecuzione di compiti di fantasia)...

Ai fini educativi il lavoro di gruppo ha una frequenza saltuaria.

La forma del lavoro affidato al gruppo può essere omogenea o eterogenea.

Un lavoro di gruppo omogeneo presuppone un obiettivo che tutti devono indistintamente perseguire (es.: analisi di un testo nella forma linguistica e nel contenuto, la correzione reciproca di prove, ecc.).

In gruppi di lavoro eterogeneo vengono presi in considerazione diversi interessi, diverse capacità di apprendimento, il tipo e la complessità dell'attività richieste (es.: la relazione di un fatto può avvenire mettendo in evidenza di esso aspetti diversi che più gruppi possono elaborare).

La costituzione dei gruppi può avvenire spontaneamente, da parte degli alunni (con il rischio, però, che si costituiscano gruppi di gregari o di "Außenseiter", oppure che gli alunni migliori solidarizzino tra di loro, trascurando i compagni in difficoltà).

Un sociogramma può spesso agevolare all'insegnante questo compito, evitando gli inconvenienti che altrimenti si manifestano.

L'organizzazione delle attività dei gruppi è molto importante e va definita nei seguenti particolari:

- la disposizione dei banchi;
- la definizione esatta del tempo (è necessario che venga indicato esattamente il tempo a disposizione per svolgere il lavoro di gruppo);
- la definizione della frequenza e del ritmo di lavoro (es. un lavoro interrotto e svolto in più lezioni viene ritenuto nella mente più a lungo che non un lavoro che si esaurisce nell'arco di una lezione);
- la definizione delle modalità di lavoro (oralmente o per iscritto);
- la definizione dell'obiettivo perseguito;
- la definizione delle attività richieste al gruppo, verificate nella fase d'intergruppo e plenaria.

La tipologia degli esercizi da eseguirsi in gruppo può essere solo indicativa. Si distinguono in linea di massima: 1) esercizi connessi con l'impiego di media; 2) esercizi di lingua; 3) esercizi applicati ai testi che stimolino la creatività e la fantasia.

3.4.

I procedimenti di verifica

Verificare il possesso della lingua sotto l'aspetto comunicativo, significa verificare il grado di conoscenza non solo dei sistemi linguistici parziali e del loro apparato normativo, ma anche dei fattori e delle variabili che costituiscono la comunicazione verbale in rapporto al codice scelto, orale o scritto: ciò significa diversificare le prove di controllo secondo singoli obiettivi e sottobiettivi (cfr. da 1.1. a 1.4.).

Per quanto concerne la *distinzione della lingua orale e scritta* e quindi i diversi criteri di valutazione della competenza acquisita nell'uno o nell'altro settore (per quello lessicale, ad esempio, si vedano le indicazioni didattico-metodologiche relative a 1.4.3.5.) giova ricordare, ad esempio nel caso della lingua orale, la molteplicità degli elementi che vanno presi in considerazione, elementi anche non strettamente linguistici, quali ad esempio la mimica e la gestualità, che concorrono ad esplicitare il messaggio anche laddove esso non sia formalmente completo. La stessa comunicazione, formulata per iscritto, dovrebbe avvalersi di mezzi espressivi più dettagliati e descrittivi, in assenza della componente para e/o extralinguistica[45].

Una prova di verifica va quindi articolata in modo da comprendere, sia l'aspetto linguistico-formale, sia quello comunicativo-pragmatico del messaggio. Per ritornare alla lingua orale, valuteremo, ad esempio: la pronuncia, l'intonazione, il ritmo, la correttezza lessicale e grammaticale, l'accuratezza e la precisione della "risposta" (esaustiva, parzialmente esaustiva, equivoca, non accettabile), la spontaneità o meno dell'espressione ed anche l'adeguatezza del messaggio alla propria intenzione comunicativa (comunque, a quella prevista) ed al tipo di rapporto intercorrente con l'interlocutore.

Questi obiettivi si possono verificare sistematicamente a diversi livelli del processo di apprendimento in cui le prove, inizialmente totalmente pilotate ed a controllo oggettivo (escluso il giudizio discrezionale dell'insegnante), verranno successivamente sostituite in parte con prove parzialmente guidate e a controllo soggettivo. La compresenza dei due tipi di prove è comunque necessaria anche in fase avanzata dell'apprendimento, mentre varierà il "peso" loro attribuito nella valutazione complessiva[46].

Ad illustrazione di queste riflessioni vengono proposte, qui di seguito, due diverse modalità d'impostazione di tests informali secondo la scelta dei criteri di verifica.

1.

Test finalizzato alla verifica delle abilità ricettive e produttive della lingua orale o della lingua scritta[47].

All'interno di esso si costituisce uno spettro di obiettivi/sottobiettivi espressi secondo competenze:

CT = Competenze tecnica
(fonetica, pronuncia, ortografia, ecc.);

(45) Cfr.:
Franco, Ivano, Quattapelle, op. cit.

(46) Cfr.:
Rahmenrichtlinien, op. cit., pag. 138 e segg.
I test di verifica si possono classificare in tre livelli, secondo il loro grado di validità oggettiva:
1° livello: verifiche di tipo oggettivo nel settore dei sistemi linguistici parziali (lessico, grammatica, fonetica, fonologia, ortografia...) e nel settore delle abilità (ascolto, lettura, scritto e parlato come abilità guidate);
2° livello: verifiche di tipo parzialmente soggettivo (prestazioni più complesse nel settore delle quattro abilità, es.: riassunti di contenuto, riassunto di un testo, relazione su ascolto o lettura...);
3° livello: verifiche di tipo soggettivo: produzione libera del parlato e dello scritto (difficilmente praticabile nella scuola media).

(47) Cfr.:
Bertocchi, Bosco, Elvini, Legarda, Rizzardi: Educazione linguistica e curricolo pag. 221 e segg.; Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1981.

CL = Competenza lessicale
(lessico ricettivo e lessico attivo);
CG = Competenza grammaticale
(grammatica ricettiva e produttiva);
CC = Competenza comunicativa
(grado di comprensione, di "realizzazione", di "adeguatezza del messaggio, ecc.);

Tali categorie devono essere riconoscibili da parte degli alunni e perciò è opportuno, specie ad un livello iniziale dell'apprendimento, produrre prove relative a ciascuna di esse. (es.: una prova di ortografia, una di lessico, un esercizio di tipo riproduttivo/strutturale, l'elaborazione di un breve messaggio scritto, ecc.).

II.

Test finalizzato alla verifica separata delle varie competenze: lessicale, grammaticale, comunicativo/pragmatica[48].

All'interno di esso viene costituita una scala di abilità, dal ricettivo al produttivo, relative alla competenza esaminata.

1) Attività di tipo ricettivo (es.: comprensione del parlato e dello scritto).
2) Attività di tipo riproduttivo, totalmente guidate (uso corretto dei sistemi linguistici).
3) Attività di tipo parzialmente produttivo e guidato (uso parzialmente libero della lingua).
4) Attività di tipo produttivo (praticabili nella scuola media solo col sussidio di tabelle di esponenti linguistici e schemi di struttura del discorso).

3.5.

Estratto di un piano di programmazione curricolare per l'insegnamento del tedesco in una classe terza.

Il modello della pagina che segue non vuole essere esaustivo: nessuno schema rigido può essere proposto in un insegnamento che voglia soddisfare le esigenze dei destinatari e garantire allo stesso tempo un approccio alla lingua straniera di tipo comunicativo, che rispetti la realtà dei ruoli sociali.

La sequenza orizzontale esemplifica quanto descritto nei precedenti paragrafi. Esponenti linguistici e grammatica occupano l'ultimo posto perchè rappresentano il contenuto linguistico, in relazione funzionale, e quindi di dipendenza, con le altre categorie.

(48) Cfr.:
Übungstypologie, op. cit., pag. 177 e segg.

Obiettivo	Tema	Intenzioni comunicative	Sit. Comunic. Prim. Sim.	Testi/Media	Abilità	Competenze strumentali	Forme sociali	Grammatica	Esponenti linguistici	Verifica
Saper riferire in forma orale e scritta	Attività del tempo libero: organizzazione di un centro ricreativo giovanile (Informazioni di Landeskunde: Jugendzentrum) Attività del centri ricreativo del paese (parrocchia, casa della gioventù ecc.) ...	*Comprendere* informazioni relazioni, descrizioni in forma orale e riferirle per punti essenziali, rispettando lo sviluppo logico e cronologico; *comprendere* informazioni, relazioni, descrizioni in forma scritta e riferirle in sintesi orale e scritta; *riferire* ... esperienze, fatti, attività per punti essenziali, rispettando i nessi logici e cronologici ...	X X X X	Intervista (testo dialettizzato) Articolo tratto da una rivista giovanile (es. Jugendzeitschrift) Materiale diverso: volantini, diapositive (didatticizzati ed autentici) ...	Ascolto (ric.) Lettura (ric.) Parlato (prod.) Scritto (prod.)	**Ascolto:** esercizi di connessione parole-immagine; tavole combinatorie; esercizi di connessione logica; completamento di un diagramma di flusso; domande di contenuto; **Ascolto parlato:** riferire sulla traccia del diagramma (appunti)... **Lettura:** enucleare parole chiave dal testo; ricerca di un titolo per capoverso; costruire un diagramma di flusso; es. di connessione; domande di contenuto... **Scritto:** elaborazione di una relazione di una sequenza di immagini; stesura di appunti relativi ad un'attività, esperienza, ecc., propria o di gruppo; esplicitazione di appunti;... **Lessico:** testo con spazi vuoti... **Grammatica:** esercizi di completamento, sostituzione, trasformazione ecc.	Esercizi in coppia Esercizi in coppia Esercizi in coppia Esercizi di gruppo Esercizio individuale e di gruppo Esercizio individuale	Frasi dichiarative + V. pres. haben/sein + modali Perfekt di verbi regolari ed irregolari. Frasi dichiarative in contesto temporale e causale; Frasi con ''daß'' discorso indiretto... ...	Zuerst... erst... dann... schließlich... Am... wir haben es geschafft... wir sind fertig... Jetzt sieht es so aus... sie sagen, daß... sie meinen, daß... sie finden, daß... ...	Ascolto/appunti e riferire sulla base di essi (parlato) Confronto di due testi scritti, contenenti analoghe informazioni e completamento di uno schema (lett./scritto); Stesura di una relazione sull'attività del centro giovanile del paese (appunti dati). ...

4.
A conclusione sembra utile ribadire l'intenzione di questo lavoro, voluto per contribuire con alcuni spunti ad una soluzione concreta e non fittizia di uno dei grandi problemi degli insegnanti di lingue nella Scuola Media: si tratta di uno strumento di lavoro, o almeno tale si vorrebbe divenisse sia per singoli insegnanti di tedesco, sia per docenti di altre lingue straniere, o per gruppi di insegnanti di lingue che intendano impostare una programmazione comune per classi parallele, o per consigli di classe; esso non vanta pregi di originalità nè di completezza e intende essere soltanto un punto di partenza, una ''base'' di discussione o di scambio di opinioni e di esperienze fra docenti che vogliano por fine a inutili dissertazioni teoriche e generiche intorno alla Programmazione curricolare dell'insegnamento delle varie discipline nella Scuola Media.

Best. - Nr. 35061



Die Darstellung gibt – unter Einschluß sachlicher literarhistorischer Information – ein anschauliches Bild vom geschichtlichen Werden der deutschen Literatur, wie es sich auf die vielfältigste Weise im Laufe der Jahrhunderte vollzog. Entscheidend war das Bemühen, im jeweiligen dichterischen Beitrag gleichzeitig ein die Epoche sowie den Dichter charakterisierendes Beispiel und eine allgemein – wenn auch oft nur bedingt – gültige menschliche Aussage zu haben. Damit wurde nicht nur die Flut des Stoffes gehemmt, in der heute die meisten Disziplinen zu ersticken drohen, sondern auch die häufig abhandengekommene Orientierung im Geschichtlichen als notwendige Grundlage für das Fremd- und Eigenverständnis der Zeiten wieder erlebbar gemacht.

Best. - Nr. 35062



Die Textsammlung will die literarhistorischen Entwicklungslinien innerhalb des deutschen Sprachraums und die vielfältigen Wege der deutschen Literatur an Textbeispielen aufzeigen. Die exemplarisch zu verstehenden Quellenauszüge spiegeln über ihren geschichtlichen Aspekt hinaus Tendenzen der Epochen und der sie tragenden Gesellschaften wider und stellen somit in künstlerischer Gestaltung verdichtete menschliche Zeugnisse schlechthin dar. So wird ein Gang durch einen rund tausend Jahre umfassenden Zeitraum ermöglicht (von den ersten althochdeutschen Zeugnissen bis zum modernen Hörspiel) – ein Gang, der zugleich um das stets nahe liegende Zentrum des Allgemein-Menschlichen kreist.
Gemeinsame Epochenbezeichnungen und gemeinsame, das jeweils Wesentliche charakterisierende Glossen verbinden diese Sammlung mit dem Bande WEGE DER DEUTSCHEN LITERATUR – EINE GESCHICHTLICHE DARSTELLUNG (Ullstein Buch Nr. 35061) der gleichen Reihe.



PRENOTABILI IN LIBRERIA

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



Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche

Von Herrad Meese

Dieses Buch richtet sich an alle, die mit Unterricht für ausländische Jugendliche und Erwachsene in der Bundesrepublik zu tun haben: Lehrer, Studenten, Didaktiker. Darüber hinaus ist es für jeden gedacht, der Informationen und Anregungen zur Grammatikarbeit im kommunikativen Sprachunterricht sucht.

Die Darstellung informiert über den Stand der Forschung zum Zweitspracherwerb im Bereich Deutsch für ausländische Arbeitnehmer und ihre Kinder und analysiert verschiedene Lehrmaterialien hinsichtlich der dort angebotenen Grammatikvermittlung.

Der Anhang bietet ausführliche bibliographische Hinweise mit weiterführenden Literaturhinweisen zu den einzelnen Themenbereichen der deutschen Grammatik.

Anschließend folgt eine Darstellung der aktuellen Lehrwerke, die den Lehrern Kriterien für die Auswahl und die Arbeit damit an die Hand gibt.

254 Seiten, 14 × 20,5 cm **4643**

Computergestützter Fremdsprachenunterricht *neu*

Ein Handbuch

Das Handbuch vereint verschiedene Ansätze und Stellungnahmen über Möglichkeiten und Nutzen des CALL (computer assisted language learning). Zentrales Ziel nimmt eine ausführliche Einführung in das Thema vor. Hope Taylor/Nauck zu. Von der Entwicklung des CALL bis zu Spezialthemen über den Computermarkt in den siebziger Jahren reicht der Bogen. Die Autoren geben so den wissenschaftlichen Experten der angesprochenen Universitäten.

Sie bestehen im Deutschland ermittelte die Aufsätze von Dr. Rischoff, Dr. Gabel und Dr. Udo Jung sowie von Verfasserin – Florian Tiefdrunk-Langenscheidt, Internationale Erfahrungen können ins Gaarbeitet sammelt, Rabbit Berger, Projektleiter für CALL, Bertelsmann Stiftung, Schließlich sind noch Interessen auf den Autoren von Günther Kampf von CCI Bochum, Frankfurt.

* ca. 160 Seiten, 14 × 20,5 cm **4644**

Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis

Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht

Von Bernd Kast

MODULO ORDINE SULLA 3°
PAGINA DELLA COPERTINA

Langenscheidt

Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht

Von Gerhard Neuner, Michael Krüger und Ulrich Grewer

Nach einführenden Beiträgen zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik, zu Übungsformen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht und zu Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht folgt die ausführliche Übungstypologie mit den vier Stufen Entwicklung und Überprüfung von Verstehenskompetenz, Grundlegung der Sprech- und Schreibfertigkeit in Übungsformen mit stark gelenktem, reproduktivem Charakter, Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit in Übungsformen mit weniger gelenktem, reproduktiv-produktivem Charakter bzw. Meinungsäußerung.

Der dritte Teil behandelt die praktische Arbeit mit der Übungstypologie: Lehrwerkanalyse anhand des Übungsteils, Lehrwerkbeurteilung, Arbeit mit authentischen Materialien, Unterrichtsplanung.

Die Beispiele des Buches stammen weitgehend aus dem Lehrwerk „Deutsch aktiv neu" für den Erwachsenen-, Jugendlichen- und „Blankolehrer" zum Deutschlernen an ausländischen Schulen.

184 Seiten, 14 × 20,5 cm **4643**

Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache

Eine Einführung

Von Dieter Strauss

Zielgruppe sind

- Studenten, die sich für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache vorbereiten,
- Kursleiter für Deutsch als Fremdsprache, die Hilfen und Arbeitsanleitungen für ihren Unterricht wünschen.

Im Mittelpunkt stehen methodische Vorschläge zur Lernorganisation, die motivierte, ausführliche und schnelle Lernen ermöglichen. Der Leser soll befähigt werden, Unterrichtsstörungen zur Förderung der Lehr- und Sprechfertigkeit und zum Lernen zu benutzen, und den Lernziele seiner Lernenden anzupassen.

157 Seiten, 14 × 20,5 cm **4643**

1. Fortbildungsmaterial

Die folgenden Fernstudieneinheiten, die vom deutschen Institut für Fernstudien der Universität Tübingen (DIFF) vorgestellt werden, sind nicht speziell für die DaF-Lehrer in Italien entwickelt worden, enthalten aber für die italienische Unterrichtssituation brauchbare Anregungen. Kollegen, die dann darüber berichten wollen, sind herzlich willkommen!

Lehrerfortbildung mit Fernstudieneinheiten
Am Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübigen (DIFF) werden zur Zeit Fernstudieneinheiten zur Fortbildung von Lehrern für Deutsch-als-Fremdsprache (DaF) entwickelt.
Mit diesem Projekt wird als allgemeines Ziel die Verbesserung im Umgang mit Texten im DaF-Unterricht angestrebt.
Die Fernstudieneinheiten sind so gestaltet, daß sie
- einen Einblick in die aktuelle fachdidaktische Diskussion in der Bundesrepublik geben,
- inhaltliche Informationen über die Bundesrepublik enthalten,
- methodische Anregungen und Hilfen für den Unterricht vermitteln und
- sprachlich leicht verständlich sind.

Die verschiedenen Fernstudieneinheiten behandeln unterschiedliche Aspekte der Arbeit mit Texten jeweils von ihrer theoretischen und praktischen Seite her. Der Lehrer wird durch konkrete Übungsvorschläge und Anregungen ermutigt, bestimmte methodische Verfahren auszuprobieren und zu reflektieren.

Studieneinheit 1A:
Arbeit mit Texten. Psychologische Einsichten und das Lesen im DaF-Unterricht.
Hier wird im ersten Teil das Lesen als Prozeß beschrieben und durch Beispiele bewußt gemacht. Dabei wird zwischen sprachgebundenen und sprachunabhängigen Zusammenhängen unterschieden. Die ersten sind nur durch viel Lesen zu üben. Sprachunabhängige Kenntnisse können zum Beispiel logische Strukturen sein oder Kenntnisse über die Welt. Sie sollten speziell geübt werden, um die Lesefertigkeit zu verbessern.
Im zweiten Teil dieser Studieneinheit werden zahlreiche ausführliche Übungen vorgestellt, mit denen die Lesefähigkeit durch bestimmte Strategien kontinuierlich gesteigert werden kann. (Bestellnummer 02560).

Studieneinheit 1B:
Arbeit mit Texten. Was mit Texten zu machen ist.
In dieser Studieneinheit werden in einem ersten Schritt verschiedene Übungsbeispiele vorgestellt, die der Lehrer selbst ausprobieren sollte. Die Motivation zum Lesen wird bei diesen Übungen nicht durch die Texte oder Themen erreicht, sondern durch bestimmte Aufgabenstellungen. In einem zweiten Schritt wird erläutert, was bei diesen Übungen beim Lerner/Leser passiert. Dabei wird gezeigt, wie sie für den Unterricht umzusetzen sind. Es wird dann auf das Lesen als Prozeß eingegangen, auf Fragen, warum jemand liest, wie gelesen wird und was zum Lesen motiviert. Was vor dem Lesen passiert und was danach, wird durch den Zusammenhang von Lesen und Texten sowie Lesen und Verstehen geklärt.
Im Mittelpunkt der Überlegungen dieser Studieneinheit steht nicht der Text, sondern der Lerner, nicht vorrangig die Erweiterung der Sprachkenntnisse, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung. (Bestellnummer 02561).

Studieneinheit 2:
Briefe, einige neuere Lyrik betreffend.
Mit dieser Studieneinheit wird ein ungewöhnlicher Weg gezeigt, sich mit moderner deutscher Lyrik auseinanderzusetzen.
Lyrik ist zum Teil schon für den Muttersprachler schwer zu verstehen. Hier wird versucht, die Distanz, die ein ausländischer Lehrer zur deutschen Literatur hat, bewußt aufzunehmen und abzubauen. Der Leser wird durch eine sehr direkte Ansprache aufgefordert, sich persönlich mit Gedichten auseinanderzusetzen, dazu Stellung zu nehmen. Er wird angeregt, seine allgemeinen und speziellen Vorkenntnisse einzusetzen, Vermutungen aufzustellen und weiterzudenken. Die vorgestellten literarischen Texte dieser Studieneinheit stehen in konkreten Zusammenhängen zueinander, erläutern sich gegenseitig, sind durch andere Texte zu erweitern. Die Einheit verknüpft fast wie selbstverständ-

lich Litefatur und Landeskunde.
(Bestellnummer 02562)

Studieneinheit 3:
deutsche Texte für junge Leser.
Das Beispiel:
Die Zeitschrift "Jugendscala".
Am Beispiel der weltweit verbreiteten Zeitschrift "Jugendscala" für junge Deutschlerner werden in dieser Studieneinheit zwei Aspekte im Umgang mit Texten beschrieben:
zum einen die Gewinnung von Texten, zum anderen die konkrete Weiterarbeit mit vorhandenen Texten.
Entsprechend werden im ersten Teil Fragen der Themenwahl nach landeskundlichen, journalistischen und didaktischen Kriterien erörtert. Mit sehr vielen Beispielen wird gezeigt, wie Texte gestaltet werden, damit sie den Leser ausreichend motivieren.
Es wird auf die Frage der Authentizität eingegangen, auf die sprachliche Bearbeitung von Texten sowie die äußere Gestaltung. Unabhängig von der Zeitschrift sind dies Probleme, die jeder Lehrer im Umgang mit landeskundlichen Texten hat, sofern sie nicht aus dem Lehrbuch sind. Im zweiten Teil wird gezeigt, welchen konkreten Nutzen Lehrer und Schüler aus dem Umgang mit den Texten der "Jugendscala" gewinnen können.
(Bestellnummer 02563)

In Vorbereitung ist eine weitere Studieneinheit:
Themenorientierte Landeskunde.
Diese Einheit besteht aus zwei Teilen:
1. Erzählte Geschichte im DaF-Unterricht und
2. eine landeskundliche Textsammlung zu den Bereichen Arbeit und Wohnen.

Die Studieneinheiten können einzeln oder kombiniert eingesetzt werden. Sie sind so angelgt, daß sie im angeleiteten Selbststudium zu bearbeiten sind. Sie bieten viele Anregungen für individuelle sowie für kommunikative Lernsituationen in kleinen oder größeren Gruppen. Alle DIFF-Fernstudieneinheiten sind problemlos in bestehende Fortbildungszusammenhänge zu integrieren.
Die genannten Studieneinheiten können von Lehrerfortbildnern, Lehrerarbeitsgruppen, Hochschullehrern u.ä. mit Schul- oder Institutsstempel bestellt werden bei

Deutsches Institut für Fernstudien
an der Universität Tübingen (DIFF)
Wöhrdstraße 8, D-7400 Tübingen

Die Kosten pro Studieneinheit betragen 8, – DM, bei drei oder mehr Exemplaren einer Einheit reduziert sich die Schutzgebühr auf 5, – DM pro Stück. Hinzu kommen jeweils die entsprechenden Versandkosten.

Dagmar Paleit, DIFF, Projektgruppe DaF

2. Unterrichtsmaterial

Auf Anregung eines Leserbriefes von Maria Teresa Baldassarri (Porto San Giorgio) mit der Bitte um eine Orientierungshilfe in der Lehrwerkauswahl für die erste Klasse der Scuola Media Superiore, beginnen wir in dieser Nummer mit einer Serie von Vorstellungen von in Italien gängigen oder seit kurzem erschienenen Lehrwerken. Den Anfang macht Herr Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, (Vorsitzender der DaF-Fachgruppe im Fachverband Moderne Fremdsprachen FMF), dem wir an dieser Stelle recht herzlich für seinen Beitrag danken: es handelt sich dabei um die eigens für FRAGEZEICHEN überarbeitete Fassung der in Info-DaF erschienen Besprechnung von "Themen".

THEMEN
Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache
Bd.1 Kursbuch: H. Aufderstraße, H. Bock, M. Gerdes, H. Müller; dazu Arbeitsbuch Inland, Arbeitsbuch Ausland von K.-H. Eisfeld, H. Holthaus, U. Schütze-Nöhmke, H. Bock und Lehrerhandbuch.
Bd.2 Kursbuch: H. Aufderstraße, H. Bock, H. Müller, J. Müller; dazu Arbeitsbuch Ausland von H. Aufderstraße, H. Bock, J. Müller
Max Hueber Verlag, München 1983-85

Kassette mit Hörtexten, Folien, Glossare und kommunikative Materialien lagen zur Besprechung noch nicht vor.

Mit THEMEN ist nach DEUTSCH AKTIV/KONKRET ein weiteres, sich pointiert auf ein kommunikatives Konzept berufendes Lehrwerk für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erschienen. In Format (18,5 x 23,7 cm) und äußerer Aufmachung (Fotos, Collagen, Zeichnungen und Tabellen im Kursbuch) unterscheidet sich das Lehrwerk auf den ersten Blick deutlich von diesen Vorgängern.

1. **Zielgruppe**
Der Klappentext weist das Lehrwerk als für Lerner ab 16 Jahren geeignet aus; die einzige darüber hinausgehende Äußerung zur Zielgruppe findet sich im Lehrerhandbuch im Zusammenhang mit der Differenzierung der Arbeitsbücher Inland-Ausland: "Inlandstexte sind solche, die für einen längeren Aufenthalt oder das Leben in der Bundesrepublik für Handlungen in der Alltagspraxis relevant sind. Auslandstexte hingegen sind solche, die über Aspekte elementarer Lebensfunktionen im deutschsprachigen Raum informieren und zum Vergleich mit dem eigenen Land anregen". (Lh.S.12). Diese Differenzierung bleibt - wie die Autoren selbst eingestehen - unscharf. So wurde u.E. bei der Unterscheidung der Arbeitsbücher Inland - Ausland auch die Chance vertan, *ein* auf ein gemeinsames Lernziel orientertes Lehrwerk zu schaffen, das dennoch für *unterschiedliche* Lerngruppen und Lernorte auch unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten anbietet: so wie das bei THEMEN 1 geschieht - ab Lektion 2 unterscheiden sich die Arbeitsbücher nur bei den Lesetexten, d.h. in jeweils 2-3 von 12-13 Seiten, wobei die Unterscheidung in den Lektionen 7, 9 und 10 z.B. überhaupt nicht einleuchtet - lohnt diese minimale Differenzierung den Aufwand unterschiedlicher Arbeitsbücher kaum.
So wird im Arbeitsbuch Ausland 1 an keiner Stelle ein für die Situation des im Ausland Deutsch lernenden Schülers spezifischer Text eingefügt (denkbar wäre dies ja im Hinblick auf die "Kontaktbereiche", die im Ausland mit deutscher Sprache bestehen) oder eine kulturkontrastive Aufgabe gestellt. Für Arbeitsbuch Ausland 2 ist ein Vergleich mit dem Inlands-Arbeitsbuch noch nicht möglich (erscheint lt. Verlagsankündigung im Sommer 1985): hier gibt es (S. 31) zwei kurze Texte von in die Bundesrepublik gekommenen Ausländern sowie Lektion 7 einen längeren Text über Deutsche, die nach längerem Auslandsaufenthalt zurückkehren.
Von der Aufmachung und den Themen her spricht das Lehrwerk sicher am ehesten jüngere Leute an - die Farbigkeit, der Stil der Zeichnungen und der Humor der Texte wurde von den Lehrern, mit denen ich das Lehrwerk besprochen habe, durchweg als motivierend für jüngere Leute bezeichnet - wo Deutsch als 3.Fremdsprache an Sekundarschulen unterrichtet wird, in Kursen, die Studenten auf einen Aufenthalt in der Bundesrepublik vorbereiten, d.h. im anspruchsvolleren Deutschunterricht im Ausland sehe ich die geeignete Zielgruppe für dieses Lehrwerk.
Mit den Bänden 1 und 2 soll das Niveau des Grundbausteins, mit Band 3 das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache erreicht werden.

2. **Konzeption des Lehrwerks und Aufbau der Lektionen**
Das Lehrwerk orientiert sich an "Themen", worunter "elementare Lebensfunktionen in industrialisierten Ländern" (Lh S.10) verstanden werden.

Themen 1:
Erste Kontakte
Näheres Kennenlernen
Wohnen
Essen und Trinken
Alltag, Arbeit u. Freizeit
Reisen
Einkäufe und Geschäfte
Stadt und Verkehr
Gesundheit
Lebensverhältnisse - heute und gestern

Themen 2:
Aussehen u. Persönlichkeit
Schule, Ausbildung, Beruf
Unterhaltung u. Fernsehen
Industrie, Arbeit, Wirtschaft
Familie u. persönl. Beziehungen
Natur und Umwelt
Deutsche im Ausland und Ausländer in der BRD
Nachrichten und Politik
Alte Menschen
Bücher lesen

Diesen Themenbereichen sind in den einzelnen Lektionen Sprechintentionen, grammatische Strukturen und Wortschatz zugeordnet. In der Lektionsgliederung ist dabei ein möglicher Arbeitsablauf vorgegeben:

A: Text- oder Bildcollage als Sprechanlaß, der der Aktivierung der Vorkenntnisse der Teilnehmer und der "Vorentlastung" des Themas dient.

B: 3 größere Lerneinheiten, die der themenbezogenen Aktivierung der mündlichen Mitteilungsfähigkeit dienen; sie enthalten Lese- und Hörtexte, Dialoge und Übungen, in Band 1 kaum längere Texte - diese nehmen in den B-Teilen von Band 2 etwas zu.

C: Ein dritter Lektionsteil steht unter der Überschrift "Deutsch phantastisch". Die hier enthaltenen Texte - in Bd. 1 vorwiegend Dialoge, in Bd. 2 eine über alle 10 Lektionen verteilte Fortsetzungsgeschichte "Die Gefährlichkeit der Rasensprenger" (zu der leider die Quellenangabe fehlt). Die teils absurden, teils lustig humorvollen Texte in Abschnitt C sollen "Freude am Spiel mit der Sprache wecken" und zu kreativem Umgang mit der Sprache anregen (Lh S.39).
Insgesamt zeigt der Lektionsaufbau alle Vor-, aber auch alle Nachteile kommunikativer Lehrwerke: die Sprache und Textauswahl sind lebendig, alltagsbezogen, "authentisch", zugleich fehlen (vor allem in Bd. 1) längere narrative Texte, die Seiten wirken gelegentlich voll und unübersichtlich (vgl. etwa S.22/23, S.74/75), weil Sprache vor allem in sehr kleinen Elementen und Einheiten auftaucht. Sehr widersprüchliche Reaktionen haben in den Gesprächen mit Lehrern in Schweden und Spanien die C-Teile hervorgerufen: auf der einen Seite ist es gut und wichtig, daß THEMEN dem spielerischen Umgang mit der Sprache Raum gibt (so etwa bei den Texten Bd.1, S.30 "Wer knoselt wo?", S.66 "Wir Macher"), der auch in vielen kommunikativen Lehrwerken bislang fehlte, auf der anderen Seite waren die Texte den Lehrern oft zu absurd und künstlich und schienen für den Anfangsunterricht zu viel an Distanzbereitschaft und Verstehen vorauszusetzen (so z.B. die Texte Bd. 1, S.29, 42). Die Grammatik ist im Anhang des Kursbuches zusammengefaßt, jedoch klar den Lektionen zugeordnet, in denen an den entsprechenden Stellen Verweise auf den Grammatikanhang stehen. Im Lehrerhandbuch wird dazu angemerkt, die kommunikativen Lern- und Übungsphasen sollten zugunsten einer induktiven Grammatikvermittlung unterbrochen werden - erst wenn mit Hilfe des Lehrers die strukturellen Gesetzmäßgkeiten erkannt seien, solle die systematische Darstellung im Anhang einbezogen werden.
So erscheint das Lehrwerk auf den ersten Blick als relativ offen und flexibel: allerdings täuscht dieser Eindruck streckenweise - die Lektionsteile A-B1-B2-B3 bauen doch recht eng aufeinander auf - auch, was die Einbeziehung der Grammatik betrifft, ist der Lehrer so frei nicht: da die Grammatik im Anhang abgedruckt ist, werden Schüler sie benutzen wollen und auch auf der Klärung der - vielfach unnötigen, im grammatischen Anhang reichlich vorhandenen - Terminologie bestehen. Tatsächliche "Lükken", die Ansatzpunkte für offene Diskussionen, für die Einbeziehung der persönlichen Erfahrungen der Lernenden bieten könnten, habe ich in dem Lehrwerk nicht gefunden; hier liegt auch der Nachteil der die Lektionen einleitenden Collagen: die Anregungen, die sie liefern, sind schon zu stark vorstrukturiert, so daß wenig Platz für persönliche Assoziationen bleibt.
Die Arbeitsbücher enthalten ein vielfältiges Angebot an Übungen, Aufgaben und Texten, wobei in Arbeitsbuch 2 die "Langtexte" zunehmen. Zwar sind die Übungen so gestaltet, daß im Arbeitsbuch Lösungen eingetragen werden können, doch sind die Lücken und freigelassenen Zeilen ausgesprochen eng und klein. Wenig schreibgewohnte Lernende werden hier Probleme haben, so daß es sich empfiehlt, die Übungen nicht im Arbeitsbuch auszufüllen (wodurch allerdings Lehrer oder Schüler zusätzliche Schreibarbeit haben).

3. Grammatik

Daß auch diejenigen Vertreter eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die noch vor kurzer Zeit die Notwendigkeit einer systematischen Grammatikvermittlung heftig bestritten, einer solchen Grammatik nun viel Raum im Lehrwerk einräumen, habe ich mit Vergnügen und Genugtuung festgestellt: Unterschiede zu den tradionellen. Grammatikkapiteln in Lehrbüchern sind auch unübersehbar: eine durchgehende Farb- und Zeichensymbolik (die allerdings auch erst gelernt sein muß und nicht in jedem Fall als lernfördernd angesehen werden kann), vor allem aber der Versuch, auch innerhalb der grammatischen Schemata sinnvolle Sprachzusammenhänge zu erhalten. Dies ist an vielen Stellen gut gelungen, insgesamt jedoch krankt die Grammatik-Darstellung
– an der von S.Kumm in ihrer Besprechung detaillierter herausgestellten Vermischung der "Leerstellensyntax" mit dem Valenzmodell (vgl. die Besprechung von "Themen 1" durch Sigrid Kumm in der Zeitschrift "Deutsch lernen" Heft 3/1984, S. 63-71),
– an dem Widerspruch zwischen Verzicht auf Regelformulierung einerseits, expliziter (nicht erläuterter) grammatischer Terminologie (aus unterschiedlichen Grammatikmodellen) andererseits,
– an einem zu konsequenten Festhalten an dem einmal gewählten Satzschema (man vgl. etwa die Darstellung der Satzklammer in Lektion 5 mit der entsprechenden Darstellung in DEUTSCH KONKRET Lektion 9),
– an entschieden zu voll gepackten unübersichtlichen Seiten in Grammatikteil.
Vor allem ausländische Deutschlehrer werden es mit der Grammatik nicht leicht haben - schade, denn er enthält auch eine Reihe gelungener Visualisierungen.

4. Landeskunde

Die Orientierung an "Lebensfunktionen" liefert für fast alle Lektionen bereits eine alltagsbezogene Landeskunde, die durch Texte in den B-Teilen (z.B.Bd.1, S.109 Krankschreiben), durch die Collagen und Fotos und Zeichnungen (z.B.Bd.1, S.65) wirkungsvoll unterstützt wird. Zu diesen eher handlungsorientierten kommen die etwas stärker informationsorientierten Texte in den Arbeitsbüchern. Das Bild von der Bundesrepublik, das hier entsteht, ist vielseitig, nicht unkritisch (vgl. den Hamburg-Text Bd. 1, S.93), zum Nachfragen und Diskutieren anregend. Für den Deutschunterricht im Ausland ergibt sich die Schwierigkeit, daß das Lehrwerk (mit Ausnahme von Lektion 2) auf die Bundesrepublik beschränkt ist und die anderen deutschsprachigen Länder nicht einbezieht.

5. Lehrerhandbuch

Das Lehrerhandbuch (zu Bd.1) stellt eine erfreuliche Arbeitshilfe dar: es enthält auf gut 30 Seiten grundsätzliche Aussagen der Autoren zur Konzeption (dies der weniger brauchbare, weil oft begrifflich und konzeptuell unklare Teil; vgl. die folgenden Aussagen des Lehrerhandbuchs zur Progression "Wir bezeichnen die Progression in "Themen" deswegen weder einseitig als grammatisch, lexikalisch, pragmatisch oder semantisch und aus dem o.g. Grund auch nicht als sprechintentional, sondern einfach als linguistische Progression..." S.9), dann einen ausführlichen Unterrichtsentwurf zu Lektion 9, schließlich Hinweise zu allen weiteren Lektionen, wobei ergänzende landeskundliche Informationen, Anregungen zur Unterrichtsgestaltung sowie Alternativvorschläge auch für unterschiedliche Zielgruppen In-/Ausland gegeben werden. Die Grammatikerläuterungen allerdings dürften für den sprachwissenschaftlich nicht vorgebildeten Lehrer zu kompakt sein.

6. Zusammenfassende Wertung

Auch THEMEN ist sicher nicht *das* Lehrwerk, mit dem sich unproblematisch und ohne große Vorbereitung wird arbeiten lassen. Wie alle "kommunikativen" Lehrwerke verlangt es vom Lehrer ein großes Maß an Vorbereitung, Flexibilität und (hier insbesondere, was die Grammatik betriff) sprachlicher und fachlicher Kompetenz. Deshalb schien es mir notwendig, die kritischen Punkte herauszustellen, damit nicht falschen Hoffnungen auf ein "einfaches" Lehrwerk die große Enttäuschung folgt. THEMEN ist jedoch - unabhängig von der geäußerten Kritik - ein inhaltlich, methodisch und im Layout attraktives Lehrwerk, denn es bietet - für eher jüngere Deutschlernende im Ausland - motivierende Texte und Kommunikationsanlässe, eine Vielfalt an Übungsmöglichkeiten (vor allem, wenn man die Arbeitsbücher hinzunimmt und die angekündigten kommunikativen Materialien noch erscheinen).

Die Sprache, die den Lernenden in diesem Lehrbuch begegnet, ist alltagsbezogen, dennoch fehlen fantasievolle Texte ebensowenig wie Gedichte (vor allem im Arbeitsbuch Ausland). Besonders gefallen hat mir die Themenauswahl: Arbeitswelt und Großstadt tauchen ebenso auf wie Spiel und Ferien, junge Leute (die sicherlich als Lehrbuchfiguren dominieren) neben älteren und den Senioren, Rentnern und Großeltern (in Bd.2). Auch die Abfolge der Themen - nach Themenbereichen des Alltagslebens in Bd. 1, eher sach- und problemorientierte Themen in Bd.2 - hebt sich wohltuend von der Beliebigkeit mancher Kommunikationssituationen in anderen Lehrwerken ab.
THEMEN ist ein für den Deutschunterricht im Ausland (ich denke vor allem an den schulischen Unterricht mit Deutsch als 2. oder 3. Fremdsprache) attraktives Lehrwerk - unter der Voraussetzung, daß der Lehrer sich zutraut, die Grammatik für seine Schüler übersichtlicher zu strukturieren, als es das Lehrwerk vorgibt. Im außerschulischen Unterricht z. B. mit Erwachsenen im Ausland würde ich das Lehrwerk nur mit "lerngewohnten" Kursteilnehmern benutzen wollen, in jedem Fall aber als Lehrer zusätzlich als eine Fundgrube betrachten, die vieles enthält, was wir in anderen Lehrbüchern vermissen.
Der Deutschunterricht steht in vielen Ländern in der Defensive - Lehrwerke, die Appetit machen, sind wichtiger denn je: dies ist bei THEMEN sicherlich der Fall!

Hans-Jürgen Krumm (Hamburg)

Geringfügig überbeitete Fassung der in "Info DaF" 12 (1985) Heft 1, S. 72-75 erschienenen Besprechung.

1.
Kongresse, Tagungen, Symposiem

17.-21.7.1985 Berlin (West)
Internationales Symposium über Metapherntheorie
Auskunft: Dr. Michael Bamberg, Institut für Soziologie, FU Berlin, Babelsberger Str. 14-16, 1000 Berlin 13

22.-26.7.1985 HELSINKI
15. Internationaler FIPLV-Kongress
Vorläufiges Programm:
Montag 22.7.
9.15-10.30
Anmeldung Universität Helsinki, Porthania
12.30-13.30
Mittagessen
13.30-14.30
Eröffnung des Kongresses Universität Helsinki
14.30-15.30
Sitzung "LANGUAGE LEARNING TODAY"
15.30-17.00
Matti Bergström: Language learning today
18.00-20.00
Empfang der Stadt Helsinki

Dienstag 23.7.
9.15-10.30
Sitzung: "CREATIVITY"
Earl Stewick: Humanistic Psychology in Foreign Languages - Learning: competence through confidence.
11.00-12.30
Mario Rinvolucri
11.00-12.30
Fanny Saferis: A l'Ecole Française de Suggestopedie de Paris
11.00-12.30
Els Oksaar
12.30-14.30
Mittagessen
14.00-15.30
Kurzreferate

Mittwoch 24.7.
9.15-10.30
Sitzung: "CURRENT ISSUES OF TEACHING"
Chris Brumfit: The Teacher's Role in communicative teaching
11.00-12.30
R. Schärer: Current issues of teaching
11.00-12.30
Denis Girard: Apprendre à communiquer en langue étrangère
11.00-12.30
Christoph Edelhoff: Current Issues cont.
14.30-16.00
Claus Faerch: Current Issues cont.
14.30-16.00
Denis Girard: Current Issues cont.
14.30-16.00
Hanna Jakkola: Current Issues cont.
14.30-16.00
Christoph Edlhoff: Current Issues cont.
16.15-19.00
Kurzreferate

Donnerstag 25.7.
9.15-10.30
Sitzung: "TESTING"
Ray Clifford: Evaluation and Criteria of spoken language
11.00-12.30
John Oller: Testing communicative competence
11.00-12.30
Eie Ericson: The CC (Collect/Combine) Method
11.00-12.30
Matti Luukkainen: Sprachgefühl und/oder kommunikative Kompetenz als Testobjekt
12.30-14.30
Mittagessen
14.30-16.00
"TESTING" cont.
Torsten Lindblad, Franz Zapp, Ludger Schiffler
16.15-19.15
Kurzreferate
20.00
Bankett

Freitag 26.7.
9.15-10.30
Sauli Takala: Where do we go from here?
9.15-10.30
AILA: ...
10.45-11.45
Franz Zapp: Fremdsprachenpolitik in Europa
11.45-12.30
Schlußveranstaltung

Teilnahmegebühr: fim 370

14.7.-5.8.1985 Brüssel (Belgien)
Sommerschule für Psycholinguistik der European Science Foundation (ESF)
Auskunft: European Science Foundation (ESF), 1 quai Lezay-Marnésia, F-67000 Strasbourg

29.7.-31.8.1985 Salzburg :Österreich)
4th Salzburg International Summer School in Linguistics

Auskunft: Prof. G. Drachman, Universität Salzburg, Institut für Sprachwissenschaften, Mühlbacherhofweg 6, A-5020 Salzburg

25.-31.8.1985 Göttingen
7. Kongreß der Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft (IVG): "Kontroversen, alte und neue"
Auskunft: IVG-Sekretariat, Nikolausberger Weg 15, 3400 Göttingen

26.-31.8.1985 Löwen (Belgien)
Fifth European Symposium on Language for Specific Purposes (LSP)
Auskunft: Institut voor Levende Talen, Katholieke Universiteit Leuven, Vesaliusstraat 21, B-3000 Leuven

29.8.1985 Wuppertal
FMF-Tag 1985
Auskunft: J. Schlesinger, En de Fluhdänne 4, 5000 Köln 80

1.-8.9.1985 Viareggio
International Pragmatics Conference
Auskunft: Marcella Bertuccelli Papi, Université de Genève, Dépt. de Langues et Littératures Romanes, 3 Rue Condolle, CH-1205 Genève

2.-14.9.1985 Hamburg
Deutschlernen - Deutschlehren. Hamburger Sommerkurs Deutsch als Fremdsprache für ausländische Lehrer und Dozenten
Auskunft: Prof. Dr. H.-J. Krumm, Zentrales Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg, Von-Melle-Park 5, 2000 Hamburg 13
(s. FRAGEZEICHEN Nr. 1)

16.-20.9.195 Wolfenbüttel
20. Linguistisches Kolloquium (Braunschweig 1985)
Auskunft: Prof. Dr. K.-H. Körner, Romanisches Seminar der TU Braunschweig, Wendenring 1, V, 3300 Braunschweig

19.-21.9.1985 München
Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)
Auskunft: GAL-Sekretariat, Universität Trier, Postfach 3825, 5500 Trier

23.-27.9.1985 Klagenfurt (Österreich)
VI. Symposium Deutschdidaktik
Auskunft: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik, z.Hd. Mag. Janshoff/Dr. Saxer, Institut für Germanistik, Universität für Bildungswissenschaften, Universitätsstr. 65-67, A-9010 Klagenfurt

7.-9.10.1985 Ludwigsburg
11. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß
Auskunft: Prof. Dr. G. Nold, Pädagog. Hochschule FB II, Postfach 220, 7140 Ludwigsburg

22.-25.10.1985 Berlin (Ost)
Internationale Tagung über das Werk und den Einfluß von Wilhelm von Humboldt und der Brüder Grimm in Vergangenheit und Gegenwart
Auskunft: Sektion Germanistik, Humboldt-Universität, Postfach 1297, DDR-1086 Berlin

8.11.-10.11.1985 Rom
19. Internationaler Kongreß der SLI (Società Linguistica Italiana): "Percezione, comprensione, interpretazione dalla parte del ricevente"
Auskunft: Società di Linguistica Italiana, Via M. Caetani 32, I-00186 Roma

24.-26.3.1986 Münster
Kongreß des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF)
Auskunft: F.J. Zapp, Hedwigstr. 4
D-8000 München 19

4.-8.8.86 Bern
8. Weltkongreß des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV)
Auskunft: Eurocentres Seestr. 247 CH-8038 Zürich
Vorläufiges Programm: s. FRAGEZEICHEN Nr. 1

2. Kontaktadressen für Lehrer und Schüler

Die folgende Auswahl von Kontaktadressen aus der BRD, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein geschieht in der Absicht, so weit wie möglich den Lehrer- und Schülerbedürfnissen nach brauchbaren Informationen entgegenzukommen. Die Auflistung ist nicht vollständig und daher offen für jegliche Ergänzung von Seiten der Leser; besonders dankbar ist die Redaktion für Erfahrungsberichte über die Zusammenarbeit mit einzelnen Institutionen. Aufgeführt sind, neben Fortbildungsgelegenheiten für Lehrer, alle möglichen Arten von Ferienkursen für Jugendliche, wobei sich die Zusammenstellung nicht nur auf deutsche Sprachkurse beschränkt, sondern auch andere internationale Begegnungsmöglichkeiten einschließt, wie Sozialeinsätze, Musik-, Kunst-, Sportkurse u.a.m., die zur Horizonterweiterung und zur Überbrückung von Grenzen beitragen können und wo Deutsch als Verkehrssprache und Verständigungsmittel gebraucht wird. Die Angaben beziehen sich auf Veranstaltungen, die nicht nur in den Sommermonaten stattfinden und die z.T. auch zur Organisation von Klassenausflügen oder zur Anforderung von Illustrations- und Auskunftsmaterial über die deutsch sprechenden Länder verwendet werden können; jedenfalls können sie den Schüler dazu motivieren, selbst die Informationen zu suchen und dafür die entsprechenden Anfragen zu verfassen - eine praxisbezogene und sinnvolle Übung!

2.1. BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

2.1.1. Ferienarbeitsplätze

Institution	Tätigkeit	Bedingungen	Alter
Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (Abteilung B 1 b-575 Studenten) Feuerbachstr. 42 6000 FRANKFURT 1 Tel. 0049-611-71111 Durchwahl 71111 473	Vermittlung von Ferienbeschäftigung in der BRD für ausländische Schüler und Studierende.	Gute Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Bereitschaft, mindestens zwei Monate in der BRD zu arbeiten.	18-30
Arbeitsämter der einzelnen Städte			
"IJAB" Internationaler Jugendaustausch- und Besuchsdienst der Bundesrepublik Deutschland D 53 BONN - BAD GODESBERG 1 Kennedyallee 91, Postfach 489			

Au - pair

Verein für internationale Jugendarbeit e.V. D 53 BONN Poppelsdorfer Allee 27	ab 18
En famille Agentur - Deutsche Vertretung Frau Marianna Lückenhaus D 53 BONN Rheinweg 5	ohne Alterbegrenzung
Jugendwerk für Internationale Zusammenarbeit e.V. Postfach 765 5100 AACHEN Tel. 0049-241-452412	
Vereinigte Internationale Jugendarbeit Moserstr. 10 7000 STUTTGART Tel. 0049-711-245733	

2.1.2.
Die Angaben, die hier folgen, sind eine Auswahl aus der Broschüre "Internationale Begegnungen 1985-86", die im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit" (Kennedyallee 105-107 5300 BONN - BAD GODESBERG Tel. 0049-228-8341) erscheint und vom Studienkreis für Tourismus e.V.

(Dampfschiffstraße 2, 8130 STARNBERG) herausgegeben wird, der das Heft Interessenten kostenlos zur Verfügung stellt.

2.1.2.1. Workcamps und Sozialdienste

Rund sechs Stunden wird täglich zusammen mit Teilnehmern verschiedener Nationen gearbeitet. In den Aufbaulagern werden Forstarbeiten, Bauarbeiten an Krankenhäusern und ähnlichen Einrichtungen, Verschönerungen von Parkanlagen usw. durchgeführt. Die Sozialdienste finden in Kinder- oder Altenheimen, in Krankenhäusern, Erholungsheimen usw. statt. Der Rest des Tages steht zur freien Verfügung oder wird gemeinsam mit Wanderungen, Spielen, Diskussionen und Vorträgen verbracht.

Institution	Tätigkeit	Wann, wie lange, wo	Alter
Aufbauwerk der Jugend in Deutschland e.V. (ADJ) Zur Kalkkaute 21 3550 MARBURG/L. Tel. 0049-6421-24836	Mitarbeit bei sozialen Aufgaben mit international besetzten Jugendgruppen	dreiwöchige Jugendgemeinschaftsdienste in verschiedenen Teilen der Bundesrepublik Juni-September	16-26
Deutsches Jugendherbergswerk Hauptverband für Jugendwandern und Jugendherbergen e.V. Bülowstraße 26 Postfach 220 4930 DETMOLD 1 Tel. 0049-5231-3 10 91	Einsätze für die bedrohte Natur/Schaffung von Feuchtgebieten usw.	Einwöchige Einsätze Frühjahr Herbst	15-25
Internationale Begegnung in Gemeinschaftsdiensten e.V. (IBG) Schlosserstraße 28 7000 STUTTGART 1 Tel. 0049-711-6 49 11 28	Bau von Kinderspielplätzen, Wanderwegen usw. in Gruppen von 15-20 Jungen und Mädchen mehrerer Länder. Keine Kosten für Unterkunft, Verpflegung usw. während des Aufenthaltes.	Juni-September dreiwöchiger Dienst in allen Teilen Deutschlands vorwiegend Süddeutschland; auch in Österreich und in der Schweiz	18-27
Internationaler Bauorden e.V. Postfach 7 70 6520 WORMS Tel. 0049-6241-31 95	"Internationale Gemeinschaftsdienste der Jugend"	Juni-Oktober 3-4 Wochen	ab 18
Nothelfergemeinschaft der Freunde e.V. Generalsekretariat Auf der Körnerwiese 55 6000 FRANKFURT 1 Tel. 0049-69-59 95 57	Internationale Hilfsdienstlager für jüngere Teilnehmer (Aufbauarbeiten, Renovierungen usw.) Hilfe in Behindertenwerkstätten, Aufbau von Kinderdörfern usw.	Juni-Septembre Juni-Oktober vierwöchige Lager	16-17 ab 18

2.1.2.2. Internationale Studienseminare

*Bei den hier aufgeführten Studienseminaren handelt es sich um Tagungen, in denen jeweils ein bestimmtes Gebiet erarbeitet wird. Teilweise sind die Seminare für Teilnehmer aus verschiedenen Nationen gedacht, die sich während der Zeit näher kennenlernen sollen. Manche der hier aufgeführten Seminare werden zunächst nur für Deutsche geplant, behandeln aber ein internationales, auch für italienische Teilnehmer wichtiges Thema. Interessenten setzen sich bitte direkt mit den einzelnen Organisationen in Verbindung. Auf den Seminaren wird Deutsch gesprochen. Die mit * versehenen Institutionen organisieren auch Kurse für Lehrer.*

Institution	Tätigkeit/Inhalte	Dauer/Termine	Alter
** Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)* *Kennedyallee 50* *5300 BONN BAD GODESBERG* *Tel. 0049-228-88 21*	Seminare und Sprachkurse für Ausländer: eine genaue Zusammenstellung der Ferienkurse ist beim DAAD erhältlich.		
Europa-Haus Marienberg Öffentliche Stiftung bürgerlichen Rechts *Europastraße 3* *Postfach 1204* *5439 BAD MARIENBERG* *Tel. 0049-2661-7018 oder 7019*	Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildungsstätte: Information für Jugendliche über Bedeutung und Chancen europäischer Einigung, Entwicklung des Bewußtseins europäischer Solidarität. Genauere Auskunft beim Europa-Haus selbst.		
** Europäische Akademie Otzenhausen e.V.* *Europahausstraße* *6646 NONNWEILER* *Tel. 0049-6873-306+406*	Allgemeine Fragen der politischen Bildung, europäische Integration usw. Programm bei der Europäischen Akademie selbst.	Einwöchige und Wochenendseminare	ab 16
** Gesamteuropäisches Studienwerk e.V.* *Südfeldstraße 2-4* *4973 VLOTHO/WESER* *Tel. 0049-5733-2858 und 5110*	Ostwestinstitut der politischen Bildung: kulturelle, ideologische und sozialpolitische Entwicklungen (Systemvergleiche Ost/West mit Schwerpunkt Bundesrepublik/DDR) usw.		
** Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg* *Bankplatz 8* *Postfach 2940* *3300 BRAUNSCHWEIG* *Tel. 0049-531-49242*	Arbeitseinheiten am Vormittag und Abend, nachmittags programmfrei, mit Studienfahrten und Besichtigungen. Besonders wichtige Seminare: – Unterentwicklung und Menschenrechte - wie sind junge Deutsche und junge Italiener davon betroffen? – Welche Werte sollen gelten, nach welchen Normen soll erzogen werden? – ** "Landeskunde im DaF-Unterricht: Inhalt, Denkanstoß, Sprechanlaß"*	1-2 wöchige Jugendtagungen 5.9-13.9. 8.8.-17.8. 22.9.-28.9.	16-22 ab 18

Institution	Tätigkeit/Inhalte	Dauer/Termine	Alter
** Gustaf-Stresemann-Institut e.V. für übernationale Bildung und europäische Zusammenarbeit Haus Lerbach 5060 BERGISCH GLADBACH 2 Tel. 0049-2202-3 10 21*	Studienseminare mit europäischem Bezug		
Naturfreundjugend Deutschlands Postfach 380 7000 STUTTGART 60 Tel. 0049-711-337687/88	Internationale Seminare und Freizeiten zur Förderung der Völkerverständigung und internationalen Solidarität	2-3 wöchige internationale Maßnahmen	16-20

2.1.2.3. Deutsche Sprachkurse

Während der Feriensprachkurse wird meist nicht nur Einblick in die Sprache, sondern auch in die deutsche Kultur und Geschichte geboten. In den deutschen Kursen treffen sich Teilnehmer aus allen Nationen. Bei einigen Veranstaltungen finden außerdem parallel Fremdsprachenkurse für Deutsche statt, so daß während der freien Zeit reichlich Gelegenheit zu gegenseitigem Kennenlernen gegeben ist.

Institution	Inhalte	Ort	Unterbringung	Termin/Dauer	Alter	Wochenstunden
Akademie für Fremdsprachen Schlüterstraße 37 1000 BERLIN 12 Tel. 0049-30-8827288	Deutschkurse aller Stufen	Berlin		ganzjährig: 1-3 monatige Kurse	ab 18	20 Wochenstunden
Kollegium Palatinum Hölderlinweg 8 6900 HEIDELBERG 1 Tel. 0049-6221-46289	Intensiv-Deutschkurse, Fachsprachenkurse, Deutsch-Ferienkurse mit Freizeitprogramm für Einzelteilnehmer und Gruppen	Heidelberg	in Wohnheimen, Familien, Internat	ganzjährig: 8-wöchige Intensiv-Kurse		
Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) Kennedyallee 50 5300 BONN-BAD GODESBERG Tel. 0049-228-8821	Eine genaue Zusammenstellung über Seminare und Sprachkurse ist beim DAAD erhältlich					
did-Deutsch in Deutschland Hauptstraße 26 8751 STOCKSTADT/MAIN Tel. 0049-6027-1251	Langzeitkurse für Anfänger und Fortgeschrittene Einzelkurse		in Familien oder Hotel	ganzjährig	ab 17	15-30 Unterrichtsstunden

Institution	Inhalte	Ort	Unterbringung	Termin/Dauer	Alter	Wochenstunden
Europa-Kolleg Kassel e.V. Wilhelmshöher Allee, 19 3500 KASSEL Tel. 0049-561-76788	"Deutsch für Beruf und Universität": Intensivkurse	Kassel	in Familien	ganzjährig: 2 wöchige Kurse	ab 16	vormittags täglich 5 Stunden Unterricht
	Intensivkurse für Anfänger, Fortgeschrittene und Oberstufe mit vielfältigem Freizeitprogramm	s.o.	s.o.	11 wöchige Kurse	s.o.	
Europa-Sprachclub GmbH Stuttgarter Straße 161 7014 KORNWESTHEIM Tel. 0049-7154-6028	Intensiv- und Feriensprachkurse für Anfänger, Mittel- und Oberstufe	Düsseldorf Heidelberg Augsburg Tübingen München Waldbrol	in Familien oder College	ganzjährig 2-, 3- und 4wöchige Kurse	ab 16	20-26 Wochenstunden
Eurozentrum Köln der Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren in Zürich Oberländer Ufer 186 D-5000 KÖLN 51 Tel. 0049-221-380482	Kompakt- und Intensivkurse mit Wahlprogramm: Kunst und Kultur, Handel und Wirtschaft, Wissenschaft und Technik	Köln	Familien	ganzjährig 3-13 wöchige Kurse	ab 17	
Heidelberger Fremdsprachen-Institut Wilhelm-Blum-Straße 12/14 6900 HEIDELBERG Tel. 0049-6221-43629	Intensiv-Deutschkurse für verschiedene Stufen	Heidelberg	auf Wunsch in Familien	ganzjährig	ab 17	20 Wochenstunden
Humboldt-Institut Schloß Ratzenried 7989 ARGENBÜHL Tel. 0049-7522-3041	Intensivkurse, 7 Stufen Einzelintensivkurse		Vollpension im Internat oder Privatquartier	ganzjährig: 3-50 Wochen Kursdauer Mindestaufenthalt: eine Woche	ab 16	30 Wochenstunden (45 Min.)
Lessing-Kolleg für Sprachen und Kultur Marbacher Weg 18 3550 MARBURG/LAHN Tel. 0049-6421-65457	Intensivkurse, 8 Stufen besonderes Ziel: Universitätssprachprüfungen		Einzelzimmer bei Familien (mit Frühstück) oder Studentenwohnheime	ganzjährig: 4-8 wöchige Kurse	ab 15	25 Wochenstunden

Institution	Inhalte	Ort	Unterbringung	Termin/Dauer	Alter	Wochenstunden
Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft e.V. Institut für internationale Jugendbildung Arndtstraße 30A 4600 DORTMUND 1 Tel. 0049-231-527454	Intensivsprachkurse für Anfänger bis Mittelkurs			ganzjährig		
Sprachcenter Borselagerhof 5 5300 BONN 1 Tel. 0049-228-654377	"Deutsch für Ausländer" und "Handels- und Wirtschaftssprache" für Anfänger und Fortgeschrittene, Schüler, Studenten, Berufstätige. Auch Einzel-und Kleingruppenunterricht			ganzjährig 2-8 wöchige Kurse		
Studies Sprachen-Institut München e.V. Amalienstraße 67 8-MÜNCHEN 40 Tel. 0049-89-284022	Intensivsprachkurse für Deutsch	München	Gastfamilien Hotels	ganzjährig: 4 wöchige Kurse	ab 16 bzw. 18	
Touristik- und Fremdsprachen-Institut München Dipl. phil. Erhard Schnell Dienerstraße 20/III 8-MÜNCHEN 2	"Deutsch für Ausländer"-Intensivkurse mit audiovisueller Methode			ganzjährig: Kurse ab 2 Wochen	ab 15	

2.1.2.4. Musik-, Werk- und Sportkurse

Junge Menschen treffen sich, um gemeinsam ihr Hobby zu betreiben oder etwas zu erlernen: sei es Reiten, Segeln, Musizieren, Basteln oder Theaterspielen. Durch das gemeinsame Tun lassen sich Sprachschwierigkeiten überwinden, Kontakte werden schnell hergestellt.

Institution	Tätigkeit	Termin/Dauer	Alter
BDKJ-Jugendferienwerk Postfach 1229 7314 WERNAU/NECKAR Tel. 0049-7153-23071	Sport- und Hobbyfreizeiten in verschiedenen Gebieten Deutschlands; z.T. Freizeiten für Körperbehinderte.		ab 13/15

Institution	Tätigkeit	Termin/Dauer	Alter
Deutsches Jugendherbergswerk Hauptverband für Jugendwandern und Jugendherbergen e.V. Bülowstraße 26 Postfach 220 4930 DETMOLD 1 Tel. 0049-5231-74010	Kletterkurse in den Bayerischen Alpen, Tennislehrgänge, Fallschirmspringen, Drachen fliegen, Segelfliegen, Segeln, Kajak, Windsurfen, Reiterferien, Hobbyferien (Bau historischer Musikinstrumente, Pantomime, Puppenbau, Fotokurse, Glasritzen, Flugmodellbau, Kochkurse, Töpfern, Keramik, Weben, Spinnen, Seidenmalerei, Tanzkurse, Lehrgang für Amateurfunker usw.)	Sommer z.T. ganzjährig	verschiedene Altersgruppen
Europäisches Jugendhaus Kirchbergstraße 2 7867 TODTMOOS Tel. 0049-7674-410	Surfing mit Kajaks an den Schluchsee Hobby-Ferien-Wochen	ganzjährig	
Jugendwerk für Internationale Zusammenarbeit e.V. Postfach 765 5100 AACHEN Tel. 0049-241-82064	Musisch-kreative Werkwochen mit Batik, Keramik, Kupferarbeiten, Malen, Tanz, Theater usw.	ganzjährig	
Reisen und Freizeit mit jungen Leuten e.V. Alfred-Bonzi-Straße 10 4800 BIELEFELD 1 tel. 0049-521-175655	Reiten in der Lüneburger Heide, Fotografieren im Elsaß, segeln in Friesland usw.		ab 14

2.1.2.5. Studienreisen und Wanderungen

Das Kennenlernen einer Gegend Deutschlands steht im Vordergrund der Studienreisen und Wanderungen. Während auf den Studienreisen vor allem Städte und kulturelle Zentren besichtigt werden, gilt das Interesse bei den Wanderungen hauptsächlich den landschaftlichen Schönheiten.

Organisation	Tätigkeit	Termin	Alter
BAG Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Jugendferienwerke Carl-Mosters-Platz 1, 4000 Düsseldorf Tel. 0049-211-485091	Zeltlager, Radwanderungen, Sport-und Hobbyfreizeiten in verschiedenen Gebieten Deutschlands, z.T. auch Freizeiten für Körperbehinderte		
BDKJ-Jugendferienwerk Postfach 12 29 7314 Wernau/Neckar Tel. 0049-7153-23061	Zeltlager, Radwanderungen in verschiedenen Gebieten Deutschlands		ab 13/15

Organisation	Tätigkeit	Termin	Alter
Deutsche Jugend in Europa (DJO) Poppelsdorfer Allee 19 5300 Bonn 1 Tel. 0049-228-224081	Studienreisen nach Berlin		ab 18
Kommunalverband Ruhrgebiet, Abt. Landeskunde und Kultur Postfach 10 32 64 4300 Essen 1 Tel. 0049-0201-20690	"Ruhr-Tours" Tagesfahrten mit maximal 30 Teilnehmern	ganzjährig	ab 17

2.1.2.6. Internationale Ferientreffen

Urlaub mit Gleichgesinnten verschiedener Nationen. Spiel und Sport, Diskussionen und gemeinsame Wanderungen erleichtern das gegenseitige Kennenlernen.

Organisation	Tätigkeit	Termin	Alter
Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V. (DGEE) Sendlinger Straße 64/3 8000 München 2 Tel. 0049-89-299010	Multinationale Begegnung während der Europäischen Jugendwochen im Jugendhaus der DGEE "Adlerhorst" in Schwangau/Füssen		16-27
Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit e.V. Bachstraße 32 5300 Bonn 1 Tel. 0049-228-7290080			

2.1.2.7. Aufenthalte in deutschen Familien

Organisation	Tätigkeit	Termin	Alter
did-Deutsch in Deutschland Hauptstraße 26 Postfach 89 8751 Stockstadt/Main Tel. 0049-6027-1251	zwei- oder mehrwöchige Familienaufenthalte ohne Programm	ganzjährig	10-16
Europa-Sprachclub GmbH Stuttgarter Straße 161 7014 Kornwestheim Tel. 0049-7154-6028 Bismarckstraße 89 4000 Düsseldorf 1 Tel. 0049-211-364378	Aufenthalte in deutschen Familien zur Vertiefung der deutschen Sprachkenntnisse in Umgebung von Düsseldorf und Stuttgart, in Süddeutschland und im Schwarzwald	ganzjährig Mindestaufenthalt: 2 Wochen	ab 15
Ferninstitut Freifrau von dem Bussche Lindenstraße 11 8000 München 90 Tel. 0049-89-647961	Au-pair-Aufenthalt in deutschen Familien Mindestaufenthalt: 6 Monate	ganzjährig	ab 18

Organisation	Tätigkeit	Termin	Alter
Gesellschaft für internationale Jugendkontakte e.V. Postfach 200562 5300 Bonn 2 Tel. 0049-228-322649	Schüleraustausch für Schüler aus Italien, Großbritannien und Frankreich	Sommer 2-3 Wochen	14-18
ICXchange-Deutschland, Gesellschaft für internationalen Kulturaustausch e.V. Herbartstraße 25 2900 Oldenburg Tel. 0049-441-75940	6-12 monatiger Familienaufenthalt mit Schulbesuch		15-18
Internationaler Katholischer Austauschdienst Postfach 2041 6630 Saarlouis 1 Tel. 0049-6331-60638	Vermittlung von Aufenthalten in deutschen und österreichischen Familien		13-23
Naturfreundejugend Deutschlands Großglocknerstraße 28 7000 Stuttgart 60 Tel. 0049-711-337687/88 c/o Jürgen Schäfer Rosenstraße 1 4806 Werther	Projekt internationaler Einzelaustausch (**Start 85/86**): Einzelreisende werden durch die Vermittlung zu ihren Gastgebern geführt; Gastgeber kann sein, wer etwas Platz hat und eine Person für kurze Zeit verpflegen kann.		
Bayrischer Jugendring Stelle für internationalen Jugendaustausch Postfach 860 229 8000 München 86			16 bis 21
Weitere Adressen von Landesjugendringen in "Internationale Begegnungen 1985-86"			

2.1.2.8. Verbilligte Reisemöglichkeiten (Jugend- und Studentenflüge und -züge)

Auskunft bei:

Deutsches Jugendherbergswerk e.V. Bülowstraße 26 4930 Detmold 1 Tel. 0049-5231-74010
Jugendfahrtendienst e.V. Postfach 10 12 45 5000 Köln 1 Tel. 0049-210181/84
Twen tours international Goethestraße 18/20, Postfach 29 47 3000 Hannover Tel. 0049-511-16671

Studenten- und Schülerreisen e.V.
Rothenbaumchaussee 61
2000 Hamburg 13
Tel. 0049-40-4102081

Angebote der Deutschen Bundesbahn:

Junior-Paß:
Gültigkeit 1 Jahr in der Bundesrepublik
Man zahlt einmal DM 110,- und dann für jede Fahrt ab 51 km nur noch die Hälfte
Alter: 12-22 Jahre, Schüler und Studenten bis 26 Jahre

Trimper-Monats-Ticket:
Gültigkeit: 1 Monat in der Bundesrepublik
man zahlt dafür pauschal DM 238,- für beliebig viele Fahrten (Junior-Paß-Inhaber nur DM 206,-)
Alter: bis 23 Jahre, Schüler und Studenten bis 26 Jahre

Inter-Rail:
Gültigkeit: 1 Monat in der Bundesrepublik und 20 weiteren Ländern
Man zahlt einmal DM 410,- und reist dann in Italien zum halben Preis, in den anderen Ländern ohne weitere Zahlung

Mini-Gruppen-Karte:
Ohne Altersbegrenzung gibt es für Gruppen ab drei Personen Ermäßigungen bei Fahrten über 30 Kilometer, wenn sie gemeinsam reisen. Erkundigen Sie sich beim Kauf der Fahrkarte.

Auskunft über Mitfahrgelegenheiten:

Mitfahrzentralen in größeren Städten bieten Mitfahrgelegenheiten gegen Kostenbeteiligung.

2.1.2.9. Preiswerte Unterkunftsmöglichkeiten

Institution	Auskunft über
Deutsches Jugendherbergswerk e.V. Bülowstraße 26 4930 Detmold 1 Tel. 0049-5231-7401-0	Jugendherbergen und Jugendgästehäuser
Naturfreundejugend Deutschlands, Bundesjugendleitung Großglocknerstraße 28 7000 Stuttgart-Untertürkheim, Tel. 0049-711-337687	Naturfreundehäuser
Studentenreisen Tübingen GmbH Wilhelmstraße 30 7400 Tübingen 1	Organisation von preiswerten Unterkünften für Studenten in Tübingen
Jugendreisecenter München Arnulfstraße 6-8 8000 München	Unterkunft für Münchenbesucher
Studentenwerk "Schwarzes Brett" der Fach- und Hochschulen	Ferienzimmervermittlung Wohnungstausch

2.1.2.10. Gruppenreisen

Institution	Auskunft über
ARTU Jugend- und Studentenreisen Hardenbergstraße 9 1000 Berlin West 12 Tel. 0049-30-310771	Berlinreisen
ASTA Reisen Stuttgart GmbH Keplerstraße 17 KII 7000 Stuttgart 1 Tel. 0049-711-224167	
Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Jugendferienwerke Carl-Mosters-Platz 1 Postfach 320520 4000 Düsseldorf Tel. 0049-211-485091	
CVLM-Reisen GmbH Im Druseltal 8 Postfach 410149 3500 Kassel-Wilhelmshöhe Tel. 0049-561-35001	
Intercontact, Gesellschaft für Studien- und Begegnungsreisen GmbH Mirbachstraße 2 5300 Bonn 2 Tel. 0049-228-362024	(Studien- und Begegnungsreisen nach Berlin und in die DDR)
Katholisches Ferienwerk Oberhausen e.V. Elsa-Brändström-Straße 11 4200 Oberhausen 1 Tel. 0049-208-807061	(Beratung, Information, Organisation für Gruppen, Schulklassen)
Organisation für Internationale Kontakte (OIK) Begegnung und Studentenreisen mbH Postfach 20 05 71 5300 Bonn 2 Tel. 0049-228-357015	Studienreisen in Deutschland für Schul-, Universitäts- und andere Gruppen, auch für spezielle Interessengruppen. *Aufenthalte in deutschen Familien in mehr als 100 Städten.*
ROLA Reise- und Feriendienst GmbH Wettinerstraße 57 5600 Wuppertal 2 Tel. 0049-202-590626	
Spontan jugend-ferien-freizeit e.V. Servatiiplatz 4400 Münster Tel. 0049-251-42594	
SRD Schülerreisedienst Moltkestraße 19 7140 Ludwigsburg Tel. 0049-7141-20741	

Institution	Auskunft über
Studiosus Reisen München Luisenstraße 43 8000 München 2 Tel. 0049-89-53380	
Westfälischer Feriendienst Weiße Straße 7 4708 Kamen Tel. 0049-2307-7692	Programm für Kinder- und Jugendgruppen und Schulklassen

2.1.2.11. Briefpartnerschaften

Internationaler Katholischer Austauschdienst
Postfach 2041
6630 Saarlouis 1

2.1.3. Weitere wichtige Adressen

1. Ambasciata della Repubblica Federale di Germania
Via Po 25 c
00198 Roma
Tel. 06-860341/869341

2. Consolati della Repubblica Federale di Germania:

Via Solferino 40
20121 Milano
Tel. 02-6554434

Via S. Vincenzo 4/28
16121 Genova
Tel. 010-590841-3

Via Crispi 69
80121 Napoli
Tel. 081-664647-683393

Via E. Amari 124
90139 Palermo
Tel. 091-583377-591245

3. Goethe-Institute:

Goethe-Institut
Centro Culturale Tedesco
Salita Santa Caterina, 4
16123 Genova
Tel. 010-581011-542788

Goethe-Institut
Centro Culturale Tedesco
Via San Paolo, 10
20121 Milano
Tel. 02-799240-784791-783474-795813

Goethe-Institut
Palazzo Spalletti
Riviera di Chiaia 202
80121 Napoli
Tel. 081-411923-413943

Goethe-Institut
Centro Culturale Tedesco
Via Vaccarini, 1
90143 Palermo
Tel. 091-302752-302799

Biblioteca Germanica
Goethe-Institut
Palazzo Odescalchi
Via del Corso, 262-267
00186 Roma
Tel. 06-6798124-6784922-6789031

Centro Culturale Tedesco
Goethe-Institut
Via del Coroneo, 15
34133 Trieste
Tel. 040-732057-732058

Goethe-Institut
Centro Culturale Tedesco
Piazza San Carlo 206
10121 Torino
Tel. 011-555226-543830

4. Italienisch-deutsche Kulturgesellschaften und -institute

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Arcidiacono Giovanni 7 (pr.)
70124 Bari
Tel. 080-510805 (st.) - 510808 (pr.)
Präsident: Dott. Arch. Umberto Kühtz

Istituto di Cultura Germanica
Strada Maggiore 29
40125 Bologna
Tel. 051-225658
Präsident: Dott. Renzo Quiri-Pinotti
Leiter: Herr Dr. Herbert Greiner

Associazione Culturale Italo-Tedesca Brindisium
Vico de Lubelli 2
72100 Brindisi
Tel. 0831-23550 (pr.)
Präsident: Frau Anna Maria Titi

Centro Culturale Italo-Germanico
Via dei Rustici 3
50122 Firenze
Tel. 055-219577 (9-13 Uhr)
Präsident: Conte Orlando di Collalto
Sekretärin: Frau Carola Zabban-Ganz

Associazione Italo-Germanica
Viale XXIV Maggio 1
71100 Foggia
Tel. 0881-72529
Präsident: Dott. Antonio Lovecchio

Associazione Italo-Tedesca
c/o Luciana Fuzzi
Via Lughese 132
47100 Forlì
Tel. 0543-37112

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Persio 49
19100 La Spezia
Tel. 0187-27256
Präsident: Prof. Renato Caruso
Vize Präsident: Frau Prof. Astrid Donadini Brunetti
Sekretärin: Fräulein Chiara Corzani
Frau Alice Babbini Furlan

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Leonardo da Vinci 12
73100 Lecce
Tel. 0832-36549
Leiterin: Dott.ssa Adriana Roggers-Renna

Associazione Italo-Tedesca
Istituto di Cultura Germanica
Via M. Pantaleoni 4
62100 Macerata
Tel. 0733-49035 (pr.)
Leiterin: Frau Prof. Clorinda Cassese

Istituto di Cultura Germanica
Via S. Agnese 8
46100 Mantova
Tel. 0376-325204 (st.)
Präsident: Dott. Renato Perteghella
Sekretärin: Frau Ancilla Bazzoli

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via S. Camillo 16/18
98100 Messina
Tel. 090-364018
Präsident: Prof. Gaetano Livrea
Leiterin: Frau Prof. Marialuisa Martino-Weichselbaumer

Istituto di Cultura Italo-Tedesco
Largo Europa 1
35100 Padova
Tel. 049-663424
Präsident: Rag. Luciano Polato
Sekretärin: Frau Ursula Benito

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Corso XI Settembre 93
61100 Pesaro
Tel. 0721-30039
Präsident: Avv. Emilio Comandini

Associazione Culturale Italo-Tedesca
c/o Cattedra di Lingua e Letteratura tedesca
Via S. Maria 85
56100 Pisa
Tel. 050-41517
Präsident: Prof. Enrico de Angelis
Sekretäre: Dott.ssa Anita Piemonti
Dott. Carlo Carmassi

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via S. Vitale 11
48100 Ravenna
Tel. 0544-35122-35412 (pr.)
Präsident: Dott. Giacinto Massetti
Sekretärin: Frau Klara Raabe-Lobietti

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Piazza Cavour 8
47037 Rimini
Tel. 0541-27846
Präsident: Avv. Eugenio della Valle (Honorarkonsul)

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Lido Bono 2 / int. 7
17100 Savona
Tel. 019-23445
Präsident: Dott. Giovanni Busso

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Montanini 110
53100 Siena
Tel. 0577-40514
Präsident: Prof. Narcisio Diadori
Leiterin: Frau Dr. Pierangela Diadori

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Ciane 6, Cas. Post. 30
96100 Siracusa
Tel. 0931-60240 (pr.)
Präsident: Prof. Gaetano Bellomo
Leiterin: Dott. Anna E. Huth Pignatelli

Associazione Italo-Tedesca
Via Gazzoletti 15/III (Palazzo Giulia)
38100 Trento
Tel. 0461-907490-907408 Uff. Rel. Europee Prov.
Leiter: Prof. Richard Kolarczyk

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Castello 5313
30122 Venezia
Tel. 041-86894
Präsident: Prof. Fabio Fano
Geschäftsführerin: Frau Nevia Pizzul

Associazione di Cultura Italo-Tedesca
(Centro Don Marra)
Via S. Carlo 9
37100 Verona

Tel. 045-7513171
Uff. 912513
Präsident: Prof. Gino Barbieri
Leiterin: Frau Ursula Svoboda-Neri

Associazione Italo-Tedesca
Via Crispi 23
36100 Vicenza
Tel. 0444-560641
Präsident: Prof. Antonio Pasinato

5. Camera di Commercio Italo-Germanica/Deutsch-Italienische Handelskammer Hauptgeschäftsstelle:
Via Napo Torriani 29
20124 Milano
Tel. 02-652651/2/3

Geschäftsstelle:
Via Rubicone 27
00198 Roma
Tel. 06-855408

Delegationen:
Corso Cavour 40
70121 Bari
Tel. 080-544426

Viale Miramare 5
34135 Trieste
Tel. 040-7359

Via Leoncino 26
37100 Verona
Tel. 045-590223

6. ADAC (Allgemeiner Deutscher Automobil Club)
Baumgartnerstraße 53
D 8000 München 70

Ferrovie Germaniche
Via S. Paolo 13
Milano
Tel. 02-870045

Ente Nazionale Germanico per il Turismo
Via Barberini 86
00187 Roma
Tel. 06-483956

Deutsche Zentrale für Tourismus e.V.
Beethovenstraße 69
D-6000 Frankfurt/Main

Deutsche Zentrale für Tourismus e.V.
Ente Nazionale Germanico per il Turismo
Via Soperga 36
20127 Milano
Tel. 02-2820807

2.2. Österreich

2.2.1. Fortbildungskurse für Lehrer

Institution	Kursinhalte	Unterkunft	Termin
Sprachkursbüro "deutsch in österreich" Universität für Bildungswissenschaften Universitätsstraße 65/z 130 A 9020 Klagenfurt/Austria Tel. 0043-4222-23730-232 oder 239	METHODIK DES KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHTS Fortbildungsseminar für Deutschlehrer an Universität und Schule: Methodik (Spiele, Übungen, Medien, Leistungskontrolle) praktische Arbeit mit Dialogen und Texten: Grammatik, Lexik, Aussprache.	Hotel Hotel	8.7-19.7
	ÖSTERREICHISCHE LITERATUR DES 20. JAHRHUNDERTS Seminar für Deutschlehrer an Universität und Schule: Ende der Habsburgermonarchie - Beginn der europäischen Moderne; Sprachkritik und Literatur; Österreich-Idee und Nationalsozialismus; Tradition und Avantgarde nach 1945.		22.7.-26.7

Institution	Kursinhalte	Unterkunft	Termin
	ÖSTERREICHISCHE KULTUR-UND ZEITGESCHICHTE Seminar für Historiker an Universität und Schule: 1. und 2. Republik, Ständestaat, 2. Weltkrieg und Nationalsozialismus, Architektur, Bildende Kunst, Musik.		29.7.-2.8.
IFK-Internationale Ferienkurse Franz-Joseph-Straße 19 A-5020 Salzburg Tel. 0043-662-76595	Kurs für Germanistik: Für Studierende der Germanistik und deutschen Literatur an ausländischen Hochschulen, für Lehrer der deutschen Sprache und für sehr fortgeschrittene Lehramtskandidaten	Privatquartiere oder -Studentenheime	7.7.-3.8.
	Forthildungskurs für Deutschlehrer Kurs für Lehrer, die im Ausland an mittleren und höheren Schulen unterrichten, und fortgeschrittene Lehramtskandidaten		28.7.-17.8.
Wiener Internationale Hochschulkurse Universität A-1010 Wien 1 Tel. 0043-222-421254-424737	Kurse für Germanisten und Deutschlehrer		

2.2.2. Weitere wichtige Adressen

Österreichisches Kulturinstitut/Istituto Austriaco di Cultura
Viale Bruno Buozzi 113
00197 Roma
Tel. 06-3609758

Ente Nazionale Austriaco per il Turismo
Via Larga 23
20122 Milano
Tel. 02-803532-867221
Telex 321578
oppure
Via Barberini 91-93
00187 Roma
Tel. 06-4754658

Ufficio Commerciale Austriaco
Piazza Duomo 20
Milano
Tel. 02-866168

Österreichischer Jugendherbergsverband
Schottenring 28
1010 Wien
Tel. 0043-222-635353

Österreichische Botschaft
Via Pergolesi 3
00198 Roma
Tel. 06-8682 41

Österreichisches Konsulat
Piazzale Clodio 56/6
00195 Roma
Tel. 06-380442-380745

Österreichisches Konsulat
Via Dalmazia 179
70121 Bari
Tel. 080-331995

Österreichisches Konsulat
Piazza della Vittoria 10 int. 9
16129 Genova
Tel. 010-592680

Österreichisches Generalkonsulat

Corso Umberto I 275
80138 Napoli
Tel. 081-287724

Österreichisches Konsulat
Via Marchese di Villa Bianca 70
90143 Palermo
tel. 091-266026

Österreichisches Konsulat
Via Otto Geleng 16
98039 Taormina
Tel. 0942-23407

Österreichisches Konsulat
Viale Corredoni 19
47036 Riccione
Tel. 0541-48111

Österreichisches Generalkonsulat
Via Fabio Filzi 1
34143 Trieste
Tel. 040-61688-61797

Österreichisches Konsulat
Via Mercantini 6
10121 Torino
Tel. 011-513121

Österreichisches Konsulat
Piazzale Roma Santa Croce 462
30125 Venezia
Tel. 041-700459

Österreichisches Generalkonsulat
Via Tranquillo Cremona 27
20145 Milano
Tel. 02-482066

Österreichisches Komitee für internationalen Studienaustausch
Türkenstraße 4/III
A-1090 Wien
Tel. 0043-222-347526
(Herausgeber u.A. der Broschüre "Sommerkurse in Österreich").

Fremdenverkehrsverband für Wien,
Kinderspitalgasse 5
A-1095 Wien IX
Tel. 0043-222-431608/12

Österreich Information
Margaretenstraße 1
A-1040 Wien
Tel. 0043-222-575714

2.3. Schweiz

2.3.1. Organisationen, die Ferien für Jugendliche anbieten

Jugi Tours Wildhainweg 19 Postfach 2232 CH-3001 Bern Tel. 0041-31-232621	ab 16
CVJM-F-Bundessekretariat Florastrasse 21 CH-4600 Olten Tel. 0041-62-266226	8-17
JUKO-Sekretariat Zeltweg 9 CH-8032 Zürich Tel. 0041-1-2529400	11-15 15-30
Schweizerischer Studentenreisedienst SSR Hotelabteilung Bäckerstrasse 52 CH-8026 Zürich Tel. 0041-1-2423000	16-35

Weitere Auskunft in der von der Schweizerischen Verkehrszentrale (Bellariastr. 38 CH-8027 Zürich) herausgegebenen Broschüre "Schweiz - Ferien für junge Leute".

2.3.2. Hobbyferien

SSR Bäckerstrasse 52 CH-8026 Zürich Tel. 0041-1-2423030-2423131	Workshop "Sprache als Material" mit Peter Bichsel in Wengen (BE) 6 Tage August	16-35

Die beiden von der Schweizerischen Verkehrszentrale herausgegebenen Broschüren "Kunsthandwerk und Spiele" und "Musik, Theater, Tanz" enthalten weitere Auskunft über Ferienangebote.

2.3.3. Sozialeinsätze

Voraussetzung für den Einsatz ist fliessendes Deutsch.

Caritas Schweiz Freiwilligendienst Seehofstrasse 9 CH-6004 Luzern Tel. 0041-41-513681	Einsätze in Berggebieten der Deutschschweiz. Mithilfe bei Stall- oder Haussanierung, bei Wasserleitungs- oder Fahrwegbau usw.	Mindestens eine Woche	ab 18
Mobility International Schweiz Postfach 129 CH-8032 Zürich Tel. 0041-1-2510531	Vermittelt freiwillige Helfer in Pro-Infirmis-Ferienlager mit Behinderten		ab 18
Pro Juventute Postfach CH-8022 Zürich Tel. 0041-1-2517244	Vermittelt Arbeitslager und Familieneinsätze (Praktikantenhilfe). Informiert über Soziallager usw.	1-3 Wochen,	ab 18
Schweizerische Zentralstelle für freiwilligen Landdienst Postfach 6331 CH-8023 Zürich Tel. 0041-1-2118807	Mitarbeit auf einem Bauernhof (auf dem Feld, im Haushalt oder im Garten)	3 Wochen bis 2 Monate	ab 17
Zentralsekretariat Schweizerische Vereinigung der Gelähmten Case postale 151 CH-1000 Lausanne 24 Tel. 0041-21-334142	Für die Durchführung von Ferien- und Sportlagern mit erwachsenen Körperbehinderten werden jedes Jahr Helfer (für Pflege, Basteln, Küche, Ausflüge, Anlässe usw.) benötigt.		ab 18

2.3.4. Au Pair

Vermittlung bei folgenden Institutionen:

Verein der Freundinnen junger Mädchen
Zähringerstrasse 36
CH-8001 Zürich
Tel. 0041-1-2523840

Pro Filia
Beckenhofstrasse 16
CH-8001 Zürich
Tel. 0041-1-3625500

Jugendamt Olten
Hammerallee 19
CH-4600 Olten SO
Tel. 0041-62-326540

2.3.5. Zu Gast bei schweizer Familien

Vermittlung durch:

The Experiment in International
Living in Switzerland
Seestrasse 167
CH-8800 Thalwil ZH
Tel. 0041-1-7205497

2.3.6. Wohnungstausch

Vermittlung durch:

Intervac-SLV
Rehetstrasse 6A
CH-9016 St. Gallen
Tel. 0041-71354910

Global Home Exchange and Travel Service
Fran McSorley
Bionstrasse 15
CH-8006 Zürich
Tel. 0041-1-3624511

2.3.7. Preisgünstige Unterkunftsmöglichkeiten

Auskunft:

Schweizerischer Bund für Jugendherbergen
Wildhainweg 19
CH-3001 Bern
Tel. 0041-31-245501

Schweizerischer Studentenreisedienst (SSR)
Bäckerstrasse 52
CH-8026 Zürich
Tel. 0041-1-2423131

Verband Schweizerischer Campings (VSC)
Bertastrasse 72
CH-8003 Zürich
Tel. 0041-1-4626078

Schweizerischer Camping- und
Caravanning-Verband (SCCV)
Habsburgerstrasse 35
CH-6000 Luzern 4
Tel. 0041-41-234822

Touring Club Suisse (TCS)
9, rue Pierre-Fatio
CH-1211 Genève 3
Tel. 0041-22371212

Naturfreunde
Schweiz. Touristen Verein (TVN)
Postfach 1277
CH-8036 Zürich
Tel. 0041-1-2419983

Schweizer Alpen-Club (SAC)
Helvetiaplatz 4
CH-3005 Bern
Tel. 0041-31-433611

Schweizer Verband
Christlicher Hotels (VCH)
c/o Hôtel de Famille
CH-1800 Vevey VD
Tel. 0041-21-513931

Gruppenunterkünfte:

Deutschschweizerische Evangelische Jugendkonferenz
(JUKO)
Zeltweg 9
CH-8032 Zürich
Tel. 0041-1-2529400

Deutschschweizerischer CVJM/
CVJF-Bund
Florastrasse 21
CH-4600 Olten
Tel. 0041-62-266226

Kontakt
CH-4411 Lupsingen BL
Tel. 0041-61-960405

Sunny Club
Sterngässchen 1
CH-3011 Bern
Tel. 0041-31-211757

2.3.8. Verbilligte Reisemöglichkeiten

Angebote der Schweizer Bundesbahn:

Inter Rail
Gültigkeit: 1 Monat (s. 2.1.2.8.) Freie Fahrt auf dem Netz der Schweizerischen Bundesbahnen und vieler Privatbahnen. 50% Ermäßigung auf zahlreichen regionalen Transportunternehmungen, Schiffahrtslinien und Bergbahnen. Preis: sFr. 400.

Schweizer Ferienkarte
Bietet freie Fahrt mit Bahn, Schiff und Postauto auf einem Netz von 9000 Kilometern in der ganzen Schweiz. Berg- und Luftseilbahnen gewähren 25% bis 50% Ermässigung. Für 4,8 Tage, zwei Wochen, einen Monat erhältlich. Zwischen 6 und 16 Jahren: halber Preis (Preis 2. Klasse: von sFr. 145 bis 285)

1/2-Preis Abonnement
Jugendliche zwischen 16 und 26 erhalten Fahrkarten für Bahnen, Schiffe und Postautos der ganzen Schweiz zum halben Preis. Dazu erhalten sie in diesem Jahr, dem Jahr der Jugend, kostenlos drei Tageskarten.

Regionale Ferienabonnements
Neun touristische Regionen der Schweiz geben von Frühjahr bis Herbst regionale Ferienabonnemente (Netzkarten) ab. Sie sind 15 Tage gültig und bieten freie Fahrt an fünf frei wählbaren Tagen sowie 50% Ermässigung auf Bahnen, Schiff und Postauto an den übrigen zehn Tagen.

Eurotrain-Billet
Jugendliche bis 26 Jahre reisen 36% günstiger aus 1500 europäischen Destinationen in 50 schweizer Ferienorte. Auskunft in spezialisierten Jugendreisebüros und im Schweizer Verkehrsbüro Frankfurt.

Reisepost und Schiffahrt:

Auskunft über Postauto-Ferienabonnements bei:

Postreisedienst
CH-3900 Brig
Tel. 0041-28-236657

Postreisedienst
CH-7000 Chur 3
Tel. 0041-81-223823

CH-3860 Meiringen
Tel. 0041-36-713205

Service de voyageurs PTT
CH-1950 Sion
Tel. 0041-27-219621

Ein Verzeichnis "Schweizer Ferien mit Dampf" ist bei den Schweizer Verkehrsbüros erhältlich.

2.3.9. Schweizerische Zeitschriften mit Brieffreundschaft-Seiten

Schweizerischer Bund für Jugendherbergen
Brieffreundschaften
Wildhainweg 19
CH-3001 Bern
Tel. 0041-31-245501

Redaktion Pop Rocky Brieffreundschaften
Binzstrasse 15
CH-8045 Zürich
Tel. 0041-1-4614900
(Bitte Foto beilegen)

Leserdienst Magma Brieffreundschaften
Postfach
CH-8036 Zürich
Tel. 0041-1-2426760

Pro Juventute Brieffreundschaften
Seefeldstrasse 3
CH-8022 Zürich
Tel. 0041-1-2517244

Meyers Modeblatt Brieffreundschaften
Klausstrasse 33
CH-8008 Zürich
Tel. 0041-1-474336

Verlag Schweizer Jugend Brieffreundschaften
Postfach
CH-4500 Solothurn
Tel. 0041-65-228313

Redaktion Pfiff Brieffreundschaften
Hugostrasse 2
CH-8050 Zürich
Tel. 0041-1-3126475

2.3.10. Weitere wichtige Adressen

Schweizerische Verkehrszentrale
Bellariastraße 38
CH-8027 Zürich
Tel. 0041-1-2023737

Ufficio Nazionale Svizzero del Turismo
Via Vittorio Veneto 36
00187 Roma
Tel. 06-4758882

Ufficio Nazionale Svizzero per il Turismo
Piazza Cavour 4
20121 Milano
Tel. 02-795602

Schweizerische Zentrale für Handelsförderung
Avant-Poste 4
CH-1001 Lausanne

Ambasciata di Svizzera
Via Barnaba Oriani 61
00197 Roma
Tel. 06-803641

Consolato di Svizzera
Piazza Cavour 36
95128 Catania
Tel. 095-447884

Consolato generale di Svizzera
Piazzale Brignole 3/6
16122 Genova
Tel. 010-565620

Consolato di Svizzera
Via Pergolesi 1
80122 Napoli
Tel. 081-667107

Consolato generale di Svizzera
Dorsoduro 810
Campo Sant'Agnese
Venezia
Tel. 041-25996

Consolato generale di Svizzera
Via Palestro 2
20121 Milano
Tel. 02-795515/7

Istituto Svizzero
Via Ludovisi 48
00187 Roma
Tel. 06-4754234

Camera di Commercio Svizzera in Italia
Via Palestro 2
20121 Milano
Tel. 02-794475/6

2.4. Liechtenstein

Liechtensteinische Fremdenverkehrszentrale
Postfach 139
FL 9490 Vaduz Fürstentum Liechtenstein
Tel. 0041-75-21443

Anschriften der Verfasser
Giovanna Padovani
Via Barozzi 83
I-32100 Belluno

Dagmar Paleit
Deutsches Institut für Fernstudien DIFF
an der Universitat Tübingen
Wöhrdstraße 8
D-7400 Tübingen

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm
Universität
Von-Melle-Park 5
D-2000 Hamburg 13

Descrizione a pagina 36 - Serie
FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN THEORIE UND PRAXIS

MODULO ORDINE VALIDO FINO AL 31-12-1985

da restituire a INTER-ORBIS s.r.l.
Sezione Offerte Speciali - Via Lorenteggio, 31/1 - 20146 Milano

SI, mandatemi i volumi della serie
FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN THEORIE UND PRAXIS
a prezzo bloccato

00468-0049430 _____ copie ÜBUNGSTYPOLOGIE ZUM KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT Lit. 20.000

00468-0049431 _____ copie SYSTEMATISCHE GRAMMATIKVERMITTLUNG UND SPRACHARBEIT IM DEUTSCHUNTERRICHT FÜR AUSLÄNDISCHE JUGENDLICHE Lit. 20.000

00468-0049432 _____ copie DIDAKTIK UND METHODIK DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE Lit. 20.000

00468-0049433 _____ copie JUGENDLITERATUR IM KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT Lit. 29.000

00468-0049434 _____ copie COMPUTERGESTÜTZTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT Lit. 20.000

Cognome _____ **Nome** _____

Via _____ **CAP** _____ **Città** _____

Codice Fiscale (indispensabile per la fatturazione) _____

Pago ☐ in contanti

☐ con accluso assegno - Nr. _____

Banca _____
spese spedizione a carico Inter-Orbis

☐ contrassegno + contributo spese di spedizione Lit. 2.200