Deutsch*aktiv*3

Das neue Mittelstufen-Lehrwerk

DEUTSCH AKTIV 3 *ist nach dem Zertifikat Deutsch als Fremdsprache einsetzbar. Es baut auf Deutsch aktiv 1 und 2 auf, kann aber auch nach jedem anderen Lehrwerk im Fortgeschrittenenunterricht eingesetzt werden.*

DEUTSCH AKTIV 3 *besteht aus zwei Bänden mit jeweils fünf thematisch angelegten Kapiteln. Außerdem bietet der zweite Teil eines jeden Bandes umfangreiches Material zur Wortschatz- und Grammatikarbeit.*

DEUTSCH AKTIV 3 *ist unter Berücksichtigung folgender Prinzipien konzipiert:*

- *weiterer Ausbau von Verstehensstrategien; im Bereich der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben wird das Reden über einen Sachverhalt stärker betont gegenüber partnerbezogenem Sprechen*
- *landeskundliche Information mit stärkerer Berücksichtigung historischer Aspekte*
- *Organisation eines differenzierten Medienverbundes*
- *ein Schwerpunkt der thematischen Arbeit im literarischen und ästhetischen Bereich*

DEUTSCH AKTIV 3
Lehrwerk für Erwachsene
Materialien für die Mittelstufe

von Ch. Edelhoff, H. Funk, J. Gerighausen, G. Neuner, Th. Scherling, R. Schmidt, H. Wilms

Teil 1 (49920) *Teil 2 (49925)*
Cassette 1 (84470) *Cassette 2 (84471)*
Lehrerhandbuch 1 (49922)

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

Langenscheidt

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

N. 3/1986
L. 4500
EDIZIONI INTERTEX

CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio multifunzionale computerizzato per lingue e informatica Mod. F2



CARATTERISTICHE TECNICHE SEZ. LINGUE

Possono operare uno o due insegnanti contemporaneamente e in modo indipendente.
Diffusione di quattro lingue o livelli della stessa, contemporaneamente.
Quattro gruppi di studio liberamente composti.
Tutti i registratori (A.A.C.) sono autonomi; e facoltativamente asservibili al computer centrale, che memorizza lo stato operativo dei prescelti provvedendo alla gestione guidata, come da programma.
I registratori sono dotati di tastiera a membrana e visualizzatore di funzioni a cristalli liquidi (L.C.D.).
Console comando funzioni dotata di "TOUCH-SCREEN".
Massima flessibilità d'uso, garantita dalla gestione computerizzata del lavoro didattico, che viene suggerito, visualizzato, attivato, direttamente dal "TOUCH-SCREEN monitor".



Per informazioni - preventivi - assistenza:
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA
V.le DUODO, 98 - 33100 UDINE - Tel. 0432/504854

INHALTSVERZEICHNIS

A ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

Ewald Leibold: Lehrerfortbildung 3

Peter Paschke: Berufsvorbereitende Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer an der Universität Feltre 14
- L'esperienza di Feltre negli occhi degli studenti 27
- L'esperienza di Feltre negli occhi di un'insegnante 29

Gabriele Steffen: Lehrerfortbildung und interkulturelle Erziehung 31

E INFORMATION ÜBER UNTERRICHTS- UND FORTBILDUNGSMATERIAL

Rezensionen

Paola Barberis/Elena Bruno: Helga Behme: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht 43

Livio Passarino: Bernd Dietrich Müller/Gerhard Neuner (Hrsg.): Praxisprobleme im Sprachunterricht 43

Antonietta Zucchino: Martelly/Nicolas/Pierallini/Göddertz: Handel heute 45

Eingegangene Bücher und Zeitschriften
- Eingegangene Bücher 47
- Eingegangene Zeitschriften 48
- Für Sie gelesen: Beiträge aus den eingegangenen Zeitschriften 49

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

1. **Kongresse** 53

2. **Kongressberichte**
   - Der FMF-Kongress in Münster (24.-26.3.1986) 59
   - Die Jahrestagung des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache in Tübingen (22.-24.5.1986) 61

3. **Institutionen stellen sich vor**
   Ursula Pulyer: Das "Centro Interfacoltà" der Universität Venedig 63

Redaktion: Heinz Achauer, Silvia Serena

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

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

Edizioni INTERTEX, Via Boscovich, 14 - MILANO

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

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

Spedizione in abbonamento postale

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

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

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

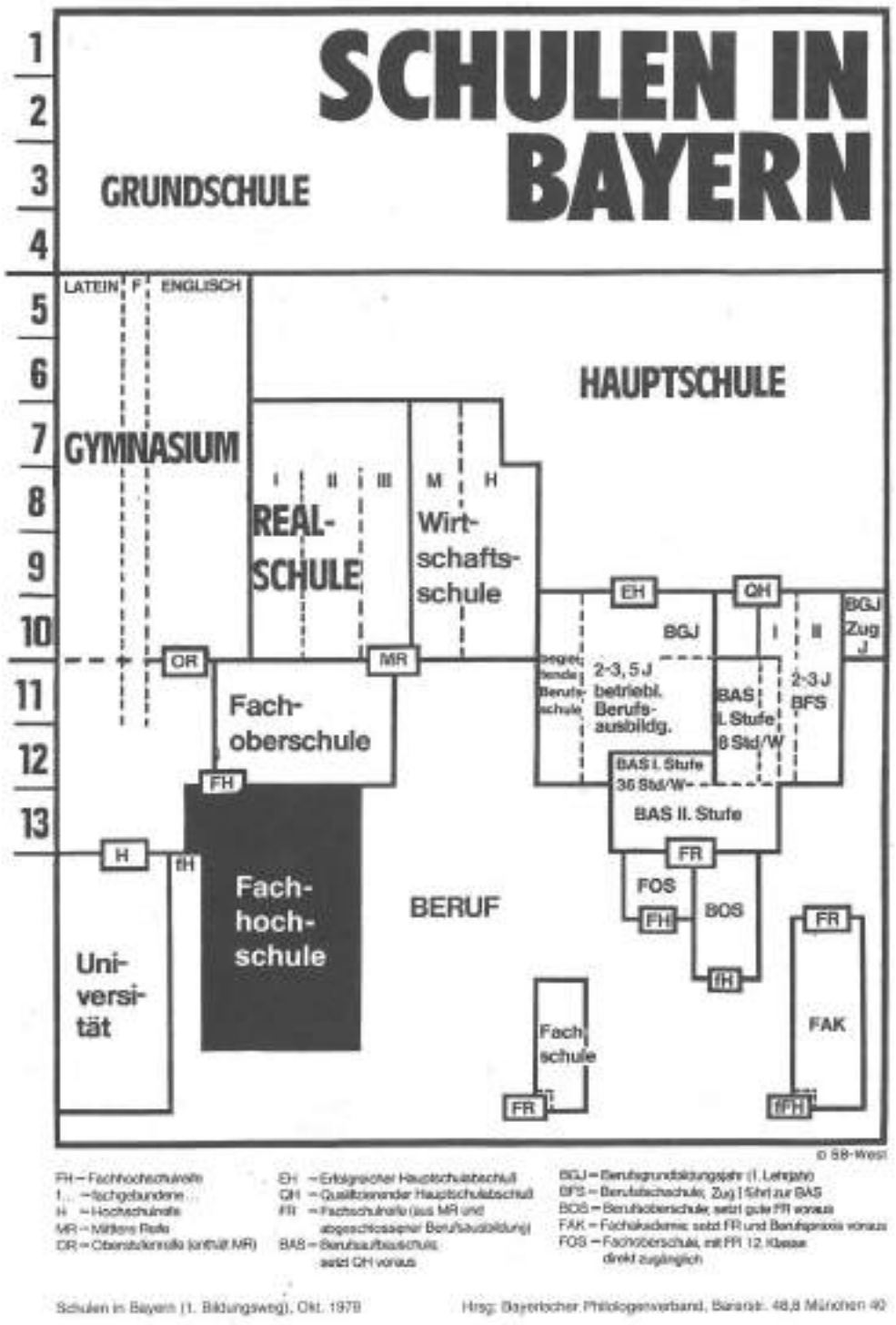
*Der **erste Beitrag** dieses Heftes entstand im Rahmen des "Convegno sulla formazione dell'insegnante in Europa" (Turin 18.-19.4.d.J. - s. Bericht von Antonietta Zucchino in Heft Nr. 2/1986), wo er Interesse, Be- und Verwunderung wegen der großen Unterschiede zur italienischen Ausbildungslage hervorrief. Obwohl er nicht direkt darauf Bezug nimmt, sondern nur das bayerische Ausbildungssystem vorstellt, fanden wir ihn für eine genaue und sachliche Orientierung unserer Leser besonders instruktiv, wobei dies nicht zu einer Nachahmung oder Übertragung, wohl aber zu einer Reflexion über Verbesserungsmöglichkeiten der Ausbildungssituation in Italien anregen soll.*
*Auf diese bezieht sich hingegen speziell der **zweite Beitrag**, in dem einer der vier Lektoren der Universität Feltre seinen erstmals 1985/86 gelaufenen Versuch eines Didaktik-Methodik-Lehrgangs für zukünftige DaF-Lehrer vorstellt: sein Bericht wird noch ergänzt einerseits durch ein Kommentar der teilnehmenden Studenten des 3. und 4. Jahres, die ihre Erfahrungen im Seminar und besonders in dessen letzter Phase - der Hospitationphase an öffentlichen Schulen - beschreiben, andererseits durch die Schilderung einiger Eindrücke von seiten einer der Lehrerinnen, bei der die Studenten hospitieren durften.*
*Der **dritte Beitrag** dieses Heftes bezieht sich auf die Fortbildung von deutschen und italienischen Lehrern, die in der BRD Schüler italienischer Herkunft unterrichten: obwohl die vorgestellten Fortbildungsmaterialien sich also primär an Lehrer richten, die in der Bundesrepublik unterrichten, hielten wir trotzdem ihre Vorstellung für wichtig, erstens, weil manche daraus hervorgehende Überlegungen für die Aus- und/oder Fortbildung italienischer DaF-Lehrer[1)] fruchtbar sein könnten, zweitens, weil sich daraus Kontakt- und Erprobungsmöglichkeiten ergeben können (manche Materialien wurden zwar in Italien schon verwendet, die meisten sind aber erst jetzt erschienen und konnten daher hier noch nicht erprobt werden) und drittens, weil manche unserer Leser mit Schülern zu tun haben, die nach einer in der Bundesrepublik verbrachten Kindheit nach Italien zurückkehren, mit allen - z.T. auch hier angesprochenen - interkulturellen Problemen.*
Die Veröffentlichung dieser drei, untereinander sehr verschiedenen Beiträge ist als Anfang eines Gedankenaustausches gedacht über Probleme der Aus- und Fortbildung der DaF-Lehrer in Italien, in der Hoffnung, daß sich viele Leser finden lassen, die bereit sind, über weitere Versuche und Neuansätze in diesem Bereich zu berichten.

LEHRERAUSBILDUNG

Ewald Leibold

Bekanntlich ist die Bundesrepublik Deutschland ein föderatives Staatswesen, in dem die Bundesländer in bestimmten Bereichen Eigenverantwortung haben.
Dies gilt vor allem für die Kulturpolitik, und hier nimmt das Schulwesen sicher den breitesten Raum ein. Natürlich gibt es in einem vernünftigen föderativen System genügend Möglichkeiten für gemeinsame Wege - dies im einzelnen zu erörtern, würde den Rahmen dieses Themas sprengen - aber es bleibt festzuhalten, daß es Unterschiede im Schulsystem und auch Unterschiede in der Lehrerausbildung in den einzelnen Bundesländern gibt. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich *ausschließlich* auf das bayerische System, das von einem gegliederten Schulwesen ausgeht. Das wäre die erste Einschränkung des Themas.

Gegliedertes Schulsystem heißt:



Gemäß diesem Schulsystem wird das Lehramt für Grund- und Hauptschule, für die Realschule, die Berufsschule und das Gymnasium unterschieden. In Bayern gibt es eine lange Tradition der Lehrerausbildung. Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich auf das neue Lehrerbildungsgesetz von 1978.
Die Befähigung für eines dieser Lehrämter an öffentlichen Schulen, gleich welches, also von der Grundschule bis zum Gymnasium, wird erworben:

I durch ein Universitätsstudium;

II durch den sich daran anschließenden sog. Vorbereitungsdienst.

Dabei ist sowohl die wissenschaftliche Ausbildung an der Universität als auch die pädagogisch-didaktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die einzelnen Schularten inhaltlich und organisatorisch unterschiedlich.

1 DAS UNIVERSITÄTSSTUDIUM

I a
Das Universitätsstudium für die *Lehrämter an Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen* (diese drei Schularten werden aus Gründen der Vereinfachung zusammengefaßt) basieren auf 4 großen Schwerpunktbereichen:

1. ***Dem erziehungswissenschaftlichen Studium***
2. ***Dem Studium des nicht vertieft studierten Faches***
3. ***Der Fachdidaktik***
4. ***Den Praktika während des Studiums bzw. vor dem Studium***

zu **1.**
Das erziehungswissenschaftliche Studium
umfaßt:
- Pädagogik *und* Psychologie (ca. 20 Semesterwochenstunden)
- Politikwissenschaft *oder* Soziologie *oder* Volkskunde (=gesellschaftswissenschaftliches Studium) (ca. 6 Semesterwochenstunden)
- Theologie *oder* Philosophie (ca. 6 Semesterwochenstunden)

Dieser Bereich wird abgeschlossen (erstes oder wissenschaftliches Staatsexamen) durch eine vierstündige Klausur; eine 30minütige mündliche Prüfung in Pädagogik *oder* Psychologie (was nicht schriftlich gewählt wurde).

zu **2.**
Nicht vertieft studiertes Fach
Zur Wahl stehen: Arbeitslehre, Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Erdkunde, Geschichte, Hauswirtschaft, Mathematik, Musik, Physik, evang. Religionslehre, kath. Religionslehre, Sozialkunde, Sport. Der Kandidat studiert dieses Fach fachwissenschaftlich und fachdidaktisch nicht vertieft, d.h. nicht in seiner ganzen Breite und Tiefe, sondern gemäß den Bedürfnissen von Grund- und Hauptschule. Im Falle von Kunst, Musik und Sport muß er *vor* Beginn des Studiums eine Eignungsprüfung ablegen. Der Student für das Lehramt an Sonderschulen studiert anstelle eines Unterrichtsfaches die von ihm gewählte sonderpädagogische Fachrichtung (Gehörlosenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Schwerhörigenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik).

zu **3.**
Fachdidaktisches Studium
Dieser Bereich ist nicht zu verwechseln mit dem fachdidaktischen Anteil des nicht vertieft studierten Faches wie unter 2. dargestellt, sondern hier muß der Kandidat die Didaktik von zwei weiteren Fächern studieren, wobei er Wahlmöglichkeiten hat, und zwar:

a) *für das Lehramt der Grund- und Hauptschule:*
- Deutsch (1. Fach) und als
- zweites Fach, ein Fach aus dem soziokulturellen Bereich (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Religion) sowie als
- drittes Fach, Musik *oder* Kunst *oder* Sport

oder

- Mathematik (1. Fach) und als
- zweites Fach, ein Fach des naturwissenschaftlichen Bereichs (Biologie, Physik, Chemie) *oder* Religion sowie als
- drittes Fach, Musik *oder* Kunst *oder* Sport

In der praktischen Durchführung gibt es für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen kleinere Unterschiede, auf die hier nicht eingegangen wird.

b) *für das Lehramt an Sonderschulen*
steht zur Wahl:
- das Studium der Didaktik der Grundschule (verbindlich für die Geistigbehindertenpädagogik)
oder
- das Studium der Didaktiken einer Fächergruppe der Hauptschule

zu **4.**
Praktika
Praktika während des Universitätsstudiums ergänzen die theoretische Ausbildung; sie sollen *praktisch* in die theoretische Ausbildung und in die gewählten Fächer einführen. Unter der Anleitung von Praktikumslehrern an Schulen soll der Studierende Unterricht beobachten, analysieren, reflektieren, und auch selbst erste Unterrichtsversuche durchführen. Verpflichtend sind folgende Praktika *für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen:*
a) Blockpraktikum von 12 Tagen (ca. 40 Stunden) in den Semesterferien an einer Schule; hier geht es um allgemeine pädagogische Beobachtungen (z.B. Lern- und Sozialverhalten, Unterrichtsstil, Erziehungsprobleme)
b) Fachdidaktisches Blockpraktikum in den Semesterferien von 12 Tagen (ca. 40 Stunden). Hier geht es um fachspezifische Beobachtungen.
c) Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum während des Semesters, und zwar einmal je Woche vier Stunden einschließlich Vor- und Nachbesprechung in den gewählten Fächern. Hier sollen fachspezifische Arbeitsweisen genauer kennengelernt werden.
d) Einsemestriges studienbegleitendes Praktikum in der Grundschule bzw. in der Hauptschule.

Verpflichtende Praktika *für das Lehramt an Sonderschulen* sind:
a) Vierwöchiges Sozialpraktikum in einer Einrichtung für Behinderte oder in einem Waisenhaus oder einem Kinderheim, und zwar vor Beginn des Studiums. Der Kandidat soll hier seine Eignung für diesen Beruf prüfen.
b) Schulpädagogisches Blockpraktikum (vgl. Grund- und Hauptschule)
c) Sonderpädagogisches Blockpraktikum an einer Sonderschule der gewählten Fachrichtung (20 Schultage, mindestens 100 Unterrichtsstunden)
d) Fachdidaktisches Blockpraktikum an der Grund- oder Hauptschule
e) Studienbegleitendes sonderpädagogisches Praktikum mit 4 Wochenstunden während des Semesters
f) Zusätzliches einsemestriges studienbegleitendes Praktikum in der Grund- bzw. Hauptschule.

Die Ziele und Aufgaben entsprechen sinngemäß jenen der Praktika für Grund- und Hauptschule; selbstverständlich werden auch eigene Lehrversuche gehalten.
Zur besseren Übersicht werden die dargestellten Bereiche in der Tabelle auf der nächsten Seite verkürzt aufgezeigt.

I b
Die wissenschaftliche Ausbildung für das *Lehramt an Realschulen* (d.i. eine weiterführende Schule, nicht zu vergleichen mit der italienischen Media) umfaßt das wissenschaftliche Studium zweier Fächer, nicht vertieft. Die Fächerkombination ist eingeschränkt.
Dazu kommt das erziehungswissenschaftliche Studium in Pädagogik *und* Psychologie (ca. 20 Semesterwochenstunden), Gesellschaftswissenschaft (ca. 10 Semesterwochenstunden) und Theologie *oder* Philosophie (ca. 10 Semesterwochenstunden). Das Studium der Fachdidaktik bezieht sich auf die beiden gewählten Fächer, die Praktika entsprechen jenen der Grund- und Hauptschule.

I c
Das *Lehramt für Berufsschulen* umfaßt ebenfalls ein erziehungswissenschaftliches Studium in Pädagogik und Psychologie (ca. 20 Wochen-

WISSENSCHAFTLICHE AUSBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT FÜR DAS LEHRAMT AN

(I a) Grundschulen	(I a) Hauptschulen	(I a) Sonderschulen
1) **Erziehungswissenschaftl. Studium** a) Pädagogik und Psychologie b) Politikwiss. **oder** Soziologie **oder** Volkskunde c) Theologie **oder** Philosophie 2) **Fachstudium:** 1 Fach, nicht vertieft, fachwissenschaftl. u. fachdidaktisch 3) **Didaktik** der Grundschule und einer gewählten Fächerkombination: 1 Deutsch / **oder** / Mathem. — **2 zur Wahl** Erkunde, Sozk., Geschichte, Rel. — **3 zur Wahl** Kunst, Musik, Sport Religion, Chemie, Biologie, Physik — Kunst, Musik, Sport 4) **Praktika** a) Schulpädagogisches Blockpraktikum b) Fachdidaktisches Blockpraktikum c) Studienbegleitendes fachdid. Praktikum d) Einsemestriges studienbegleitendes Praktikum	1) **Erziehungswissenschaftl. Studium** a) Pädagogik und Psychologie b) Politikwiss. **oder** Soziologie **oder** Volkskunde c) Theologie **oder** Philosophie 2) **Fachstudium:** 1 Fach, nicht vertieft, fachwissenschaftl. u. -didaktisch 3) **Didaktik** einer gewählten Fächerkombination: 1 Deutsch / **oder** / Mathem. — **2 zur Wahl** Erdk., Gesch., Sozk., Rel., Arbeitslehre — **3 zur Wahl** Kunst, Musik, Sport, Relig. Biol., Chemie, Physik., Relig., Arbeitslehre — Kunst, Musik, Sport, Relig. 4) **Praktika** a) schulpädagogisches Blockpraktikum b) Fachdidaktisches Blockpraktikum c) Studienbegleitendes fachdid. Praktikum d) Einsemestriges studienbegleitendes Praktikum	1) **Erziehungswissenschaftl. Studium** a) Pädagogik und Psychologie b) Politikwiss. **oder** Soziologie **oder** Volkskunde c) Theologie **oder** Philosophie 2) **Fachstudium: Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung** 3) **Didaktik** der Grundschule **oder** **Didaktik** einer gewählten Fächerkombination (wie bei der Hauptschule) 4) **Praktika** a) Sozialpraktikum b) Schulpädagog. Praktikum c) Sonderpädagog. Blockpraktikum d) Fachdidakt. Blockpraktikum e) Studienbegleitendes sonderpädagog. Praktikum f) Einsemestriges studienbegleitendes Praktikum
(I b) Realschulen	**(I c) Berufsschulen**	**(I d) Gymnasien**
1) **Erziehungswissenschaftl. Studium** a) Pädagogik und Psychologie b) Politikwiss. **oder** Soziologie **oder** Volkskunde c) — 2) **Fachstudium:** 2 Fächer nicht vertieft 3) **Fachdidaktik** der gewählten Fächer 4) **Praktika** a) Schulpädagog. Blockpraktikum b) Studienbegleitendes Praktikum (fachdidaktisch)	1) **Erziehungswissenschaftl. Studium** a) Pädagogik und Psychologie b) Politikwiss. **oder** Soziologie **oder** Volkskunde c) Berufs- und Arbeitskunde 2) **Fachstudium:** Eine berufliche Fachrichtung (vertieft) und ein weiteres Fach (nicht vertieft) 3) **Fachdidaktik** der gewählten Fächer 4) **Praktika** a) Schulpädagog. Blockpraktikum b) Studienbegleitendes Praktikum (fachdidaktisch) c) Studienbegleitendes fachdidakt. Praktikum in der beruflichen Fachrichtung d) mindestens 12 monatiges Berufspraktikum in der vorlesungsfreien Zeit	1) **Erziehungswissenschaftl. Studium** a) Pädagogik und Psychologie b) — c) — 2) **Fachstudium:** 2 Fächer vertieft (4 - 5 Jahre) 3) **Fachdidaktik** der gewählten Fächer 4) **Praktika** a) Schulpädagog. Blockpraktikum b) Studienbegleitendes Praktikum (fachdidaktisch)

stunden), ferner Gesellschaftswissenschaften (ca. 11 Wochenstunden), ferner Berufs- und Arbeitskunde (ca. 11 Wochenstunden).
Der Berufsschullehrer muß einen praktischen Beruf erlernen und dazu *ein* wissenschaftliches Fach nicht vertieft studieren. Die Wahl ist völlig frei. Die Fachdidaktik bezieht sich auf diese beiden Bereiche. Die Praktika entsprechen jenen der Grund-, Haupt- und Realschulen, dazu kommt ein 12monatiges Berufspraktikum in einem Betrieb in der vorlesungsfreien Zeit.

I d
Die wissenschaftliche Ausbildung für das *Lehramt am Gymnasium* umfaßt immer zwei Fächer (ausgenommen sind Musik und Kunst), die beide vertieft studiert werden. Bei der Kombination der zwei Studienfächer (eine Einrichtung, die dann an der Schule viel Bewegung bei der Stundenplangestaltung zuläßt) ist nicht jede beliebige Kombination möglich. Üblich und beliebt im Bereich der Fremdsprachen sind z.B. die Kombination Englisch/Französisch, Französisch/Latein, Englisch/Deutsch, Englisch/Geographie, Englisch/Geschichte, Englisch/Sport, Französisch/Religion und andere. Neben dem vertieften Studium dieser beiden Fächer wird das erziehungswissenschaftliche Studium verlangt, und zwar Pädagogik *und* Psychologie (ca. 12 Wochenstunden). Während des Studiums, möglichst in den ersten Semestern, absolviert der Student in den Semesterferien ein 18-tägiges *Blockpraktikum* am Gymnasium, um die Schule aus der Lehrerperspektive kennenzulernen und um seine pädagogische Tauglichkeit zu prüfen, und ein *studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum* während des Semesters mit mindestens 4 Wochenstunden. Natürlich müssen in allen Ausbildungsbereichen Prüfungen abgelegt werden. Auf die Prüfungsordnung kann hier nicht näher eingegangen werden.
Einen vereinfachten Überblick über die wissenschaftliche Ausbildung für die Lehrer an der Realschule, Berufsschule und am Gymnasium gibt die nachfolgende Tabelle.

LEHRERAUSBILDUNG IN BAYERN

I) Wissenschaftlicher Teil (Universität)

(I a) Grund-, Haupt- Sonderschule	(I b) Realschule	(I c) Berufsschule	(I d) Gymnasium
E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t			
S o z i a l w i s s e n s c h a f t			—
Theologie oder Philosophie	—	—	—
	F a c h s t u d i u m :		
allgemein	2 Fächer, nicht vertieft	1 Berufsfach, 1 Zweitfach nicht vertieft	2 Fächer vertieft (4 - 5 Jahre)
	P r a k t i k a		
1	S t a a t s e x a m e n		(5 0 %)

II DER VORBEREITUNGSDIENST

Nach Abschluß des Universitätsstudiums mit bestandenem wissenschaftlichem Staatsexamen besucht der zukünftige Lehrer für zwei Jahre den Vorbereitungsdienst in einem Studienseminar. Im einzelnen unterscheiden sich die Schularten auch hier. Zukünftige Realschullehrer oder Berufsschullehrer besuchen für ein Jahr ein Studienseminar, wo sie theoretisch gründlich ausgebildet werden und gelegentlich den Unterricht einer Schule besuchen, und im 2. Jahr werden sie zur Erprobung einer Schule zugeteilt.

a)
Beim **Gymnasium** läuft es anders:
Die Studienreferendare (das ist ihr Titel) werden sofort einer Seminarschule in Kleinseminaren zugeteilt. Dort unterstehen sie in jedem ihrer Fächer einem Seminarlehrer, der sie im ersten halben Jahr in Theorie *und* Praxis ausbildet. Dann gehen sie für 1 Jahr an eine Zweigschule, und im letzten halben Jahr sind sie wieder an der Seminarschule.

1. Seminarschule 1/2 Jahr — 2. Zweigschule 1 Jahr — 3. Seminarschule 1/2 Jahr

Der Studienreferendar ist von Anfang an Beamter auf Widerruf und wird vom Staat bezahlt, er erhält ca. DM 1.500,– pro Monat. Die Ausbildung ist schulpraktisch, aber theoretisch fundiert. Dafür sind an einzelnen Schulen Studienseminare mit eigens ernannten Seminarlehrern eingerichtet. Die Seminarlehrer haben Anspruch auf die höchste Beförderungsstufe (StD) und sie erhalten, je nach Größe des Seminars (4 - 12 Studienreferendare), Stundenermäßigung.

Wie laufen nun die 3 Ausbildungsabschnitte während der Referendarzeit am Gymnasium im einzelnen ab?
Die Studienreferendare werden der Seminarschule vom Ministerium zugewiesen. Jede Seminarschule hat einen Seminarlehrer für jedes Fach, ferner einen Seminarlehrer für Pädagogik/allgem. Didaktik, einen Seminarlehrer für Schulpsychologie, einen Seminarlehrer für Schulrecht und Schulkunde und einen Seminarlehrer für Staatsbürgekunde (Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung). Der Vorstand des ganzen Seminarbetriebs ist der Schulleiter.

Im ***1. Ausbildungsabschnitt*** hat der St. Ref. zur *theoretischen* Ausbildung wöchentlich
2 - 3 Stunden Fachsitzung im Fach A
2 - 3 Stunden Fachsitzung im Fach B
1 - 2 Stunden Fachsitzung in Pädagogik
1 - 2 Stunden Fachsitzung in Psychologie
1 - 2 Stunden Fachsitzung in Schulkunde
1 Stunde Fachsitzung in Staatsbürgerkunde

Der *praktische* Teil, der natürlich mit dem theoretischen Teil der Ausbildung koordiniert ist, umfaßt in der Regel 3 Phasen:
1. Phase:
Unterrichtsbesuche, bes. beim Seminarlehrer, und Besprechung;
2. Phase:
3 eigene Lehrversuche in jedem der beiden Fächer, möglichst in verschiedenen Jahrgangsstufen, mit gemeinsamer Vorbereitung und Besprechung;
Zusätzlich finden weitere Hörstunden beim Seminarlehrer statt.
3. Phase:
Zusammenhängender Unterricht in je *einer* Klasse der beiden Fächer. Selbständige Vorbereitung; Vorlage eines ausführlichen Unterrichtskonzepts für jede Stunde; gelegentlicher Besuch des Unterrichts durch den Seminarlehrer (mindestens fünfmal) und ausführliche Nachbesprechung;
weitere Hörstunden beim Seminarlehrer

Der St. Ref. soll in diesem ersten Ausbildungsabschnitt lernen:
– wie der Unterricht zu gestalten ist
– wie Unterricht kurz- oder langfristig geplant wird
– wie Unterricht und Schülerverhalten gezielt zu beobachten und zu verwerten ist.
In *einem* der beiden Fächer und in *einer* Klasse, in der er zusammenhängend unterrichtet, legt der St. Ref. seine 1. benotete Lehrprobe ab (vgl. später).

2. Ausbildungsabschnitt
Zu Beginn des 2. Ausbildungsabschnitts übernimmt der St. Ref. an einer Zweigschule - die Versetzung erfolgt durch das Ministerium - eigenverantwortlichen Unterricht, maximal bis zu 16 Stunden. Während dieses Jahres kommen die St. Ref. fünfmal je 2 Tage an die Seminarschule zurück: Das sind die sog. Seminartage. Der St. Ref. schreibt und schickt im voraus je

einen Bericht folgenden Inhalts:

- Die Situation an der Einsatzschule
- Die Klassen, Stundenplan
- Unterrichtsplan (1/2 jährig)
- Stundenentwürfe
- Material
- Fragen und Probleme

An den Seminartagen wird dies in den Fachsitzungen ausführlich besprochen (je Fach 2 Stunden), zusätzlich an einem Nachmittag finden die Sitzungen in den allgemeinen Fächern statt: Pädagogik, Psychologie, Schulkunde, Staatsbürgerkunde. Außerdem hält der Seminarlehrer am Seminartag auch Hörstunden. Dies wiederholt sich also fünfmal.
Außerdem hat der St. Ref. während des Zweigschuleinsatzes eine schriftliche Arbeit (Umfang 30 Seiten) über ein pädagogisch-didaktisches Thema, das er erproben kann, anzufertigen. Die Themen stellt der Seminarlehrer, er korrigiert und benotet sie. Die St. Ref. erhalten natürlich für die Seminartage Reise- und Tageskosten erstattet.
Während der Tätigkeit an der Zweigschule erhält der St. Ref. pro Fach einen Betreuungslehrer, der ihn berät und mindestens dreimal seinen Unterricht besucht. In der 2. Hälfte des 2. Ausbildungsabschnitts legt der St. Ref. seine 2. Prüfungslehrprobe ab - diesmal im anderen Fach und auf einer anderen Klassenstufe. Dazu kommt der Seminarlehrer mit dem Seminarvorstand an die Zweigschule. Die Prüfungskommission besteht aus beiden zuzüglich dem Schulleiter der Zweigschule.

Zum ***3. Ausbildungsabschnitt*** kommen wieder alle St. Ref. an die Seminarschule. Sie übernehmen sofort selbständigen Unterricht (bis zu 10 Stunden). Sie werden vom Seminarlehrer besucht; die Stunden werden individuell besprochen. Außerdem finden wieder wöchentlich die Fachsitzungen statt, in denen jetzt systematisch die Themen ergänzt und vervollständigt werden, und zwar

2 Stunden pro Unterrichtsfach = 4 Stunden
1 - 2 Stunden in Pädagogik
1 - 2 Stunden Psychologie
1 - 2 Stunden Schulkunde
1 Stunde Staatsbürgerkunde

Während dieses Abschnitts findet die 3. Lehrprobe statt; dafür kann der St. Ref. das Fach wählen; als Altersstufe kommt jetzt automatisch die noch nicht berücksichtigte Stufe in Betracht. Nach etwa 3 Monaten wird eine schriftliche Klausur in Pädagogik/Psychologie (gemeinsame Themen zur Wahl) geschrieben; die Themenstellung ist für ganz Bayern zentral.

Außerdem fertigt der Seminarlehrer im letzten Drittel des 3. Ausbildungsabschnitts die allgemeine Beurteilung an, mit Note und ausführlicher verbaler Begründung. Diese allgemeine Note besteht aus:

- Unterrichtsgestaltung
- Erzieherischer Wirksamkeit
- Dienstlichem Verhalten

Das Gutachten der Zweigschule muß dabei berücksichtigt werden. Für jeden dieser 3 Bereiche gibt es ausführliche inhaltliche Hinweise, so daß eine einheitliche Handhabung möglich ist.

Auch für die Beurteilung der Lehrproben - der Seminarlehrer muß auch hierüber ein Protokoll schreiben - gibt es schriftliche Hinweise. Außerdem findet im letzten Drittel die mündliche Prüfung statt, und zwar in den Fachdidaktiken je 20 Minuten, in Schulrecht und Staatsbürgerkunde je 10 Minuten. Für die Notenbildung (1 - 6) gibt es für jede Note genaue Definitionen. Auch die Berechnung der Gesamtnote ist festgelegt (siehe unten).

Am Ende der Ausbildungszeit kann der St. Ref. alle Beurteilungen über sich lesen und photokopieren (3 Lehrprobenprotokolle, Gutachten zur schriftlichen Arbeit, allgemeine Beurteilung, Protokolle der mündlichen Prüfung, Zweigschulgutachten).

Der Seminarlehrer schreibt abschließend einen Bericht über das Seminar und schickt alle Protokolle (von St. Ref. geschrieben) der Fachsitzungen an das Ministerium, wo sie vom Fachbetreuer auf Landesebene geprüft werden.
Der St. Ref. erhält ein Gesamtzeugnis über die 1. (wissenschaftliche) und die 2. (pädagogische) Staatsprüfung; dabei zählen die beiden Berichte je 50%. Seine Anstellungschancen hängen von der erreichten Note ab.

Die Gesamtnote der pädagogischen Prüfung wird wie folgt gebildet:

1) allgemeine Noten (3)	x 2
2) Lehrproben (3)	x 4
3) Klausur	x 1
4) Schriftliche Arbeit	x 1
5) Mündliche Prüfungen (4)	x 2
Summe	= 10 päd. Endnote

Zur besseren Übersichtlichkeit wird auch die pädagogisch-didaktische Ausbildung für alle Lehrämter aufgelistet.

LEHRERAUSBILDUNG IN BAYERN

II) Didaktisch-methodischer Teil (Schule)

Grund-, Haupt-Sonderschule	Realschule	Berufsschule	Gymnasium
1. Jahr: aktives Praktikum, zentrales Studienseminar ↓ **2. Jahr:** Eigenverantwortlicher Unterricht und Studienseminar (zentral)	**1. Jahr:** zentrales Studienseminar, Werkseminar ↓ **2. Jahr:** Kleinseminare 1/2 Jahr: Hospitation, eigene Versuche 1/2 Jahr: Eigenverantwortl. Unterricht	**1. Jahr:** Kleinseminare (Theorie und Praxis) ↓ **2. Jahr** an Zweigschulen Eigenverantwortlicher Unterricht	**1/2 Jahr:** Kleinseminare (Theorie und Praxis) ↓ **1 Jahr:** an Zweigschule eigenverantwortl. Unterricht + 5 Seminartage ↓ **1/2 Jahr:** Kleinseminar (Theorie und Unterricht)
2. Staatsexamen			(50%)

b)
Der Vorbereitungsdienst bei den Lehrämtern der **anderen Schularten** erfolgt z.T. in Studienseminaren, die nicht an einer Schule eingerichtet sind, zum anderen Teil an Schulen. Die Ausbildungsinhalte sind im Studienseminar Pädagogik, Psychologie, Schulkunde, Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung und besonders die Didaktik der Fächer bzw. Fächergruppen (für die Grundschule erfolgt keine Differenzie-

rung nach Fächern).

Für die *Grund- und Hauptschule* sind die Inhalte in vier Halbjahresbereiche aufgeteilt. Die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung, die etwa den Fachsitzungen am Gymnasium entspricht, findet in Form von Seminartagen statt, und zwar an acht Seminartagen pro Halbjahr. Dazu gibt es die Ausbildungstage, die mit der Unterrichtspraxis in Form von Unterrichtsmitschau und Unterrichtserprobung vertraut machen. Zu diesem Zweck treffen sich die Lehramtsanwärter an wechselnden Schulorten. Die Seminartage und die Ausbildungstage dauern von 8.00 - 12.10 Uhr. Im ersten Halbjahr gibt es zusätzlich wöchentlich einen Studientag mit Unterrichtshospitation.
Der Lehramtsanwärter wird im 1. Seminarjahr einer Schule zum Praktikum zugeteilt und er erteilt im 2. Seminarjahr 14 Stunden eigenverantwortlichen Unterricht unter der Anleitung eines Beratungslehrers.

Die Prüfungen bestehen aus folgenden Elementen:

- Einer schriftlichen Hausarbeit (10%)
- Zwei bis drei Lehrproben (40%)
- einer schriftlichen Klausur in Pädagogik und Psychologie (10%)
- mündlichen Prüfungen in Schulkunde, Staatsbürgerlicher Bildung und Didaktik (zusammen 20%)
- der allgemeinen Beurteilung (Unterrichtsgestaltung, Erzieherisches Wirken, Dienstliches Verhalten) (20%).

Der Vorbereitungsdienst für die *Realschule* findet für das 1. Jahr im Studienseminar für das ganze Land Bayern zentral in München statt, im 2. Jahr werden die Lehramtsanwärter verschiedenen Kleinseminaren an einer Schule zugewiesen; hier wird auch die 2. Staatsprüfung abgelegt. Im 1. Jahr im zentralen Studienseminar werden die allgemeinen Fächer unterrichtet, insbesondere die Fachdidaktik. Die erarbeiteten Unterrichtseinheiten werden an Schulen erprobt und dann ausgewertet. Außerdem findet ein Werkseminar statt, um wissenschaftliche Defizite aufzuholen. Im 2. Jahr wird der St. Ref. einem Kleinseminar an einer Zweigschule zugeteilt. Hier gibt es als allgemeines Fach nur noch die Schulkunde. Die fachdidaktik wird weitergeführt und nun ganz in die Praxis anhand von Hörstunden, eigenen Lehrversuchen und eigenverantwortlichem Unterricht überführt. Die Prüfungen entsprechen denen der anderen Schularten.

Der Vorbereitungsdienst für die *Berufsschule* läuft in zwei Phasen von je einem ganzen Schuljahr ab. Im 1. Jahr wird der Lehramtsanwärter einer Seminarschule (Kleinseminar) zugeteilt. Hier finden wöchentlich die allgemeinen Sitzungen (Pädagogik, Psychologie, Schulkunde, Staatsbürgerkunde) und die Sitzungen in der Fachdidaktik (Beruf. Fach und Zweitfach) statt; dazu wird der Lehramtsanwärter in das Unterrichtsgeschehen praktisch eingeführt (Hospitation, Lehrversuche und eigenverantwortlicher Unterricht bis zu 6 Stunden pro Woche). Im 2. Jahr wird der Lehramtsanwärter einer Zweigschule zum eigenständigen Unterricht zugeteilt (bis zu 16 Wochenstunden). Es gibt in dieser Zeit keine Seminartage mehr. Er kehrt nur am Ende der Ausbildung noch einmal zur Ablegung der mündlichen Prüfung an die Seminarschule zurück. Die übrigen Prüfungen entsprechen denen der anderen Lehrämter. Diese Berufsschullehrer unterrichten im beruflichen Fach die Fachtheorie; für die berufspraktische Ausbildung der Schüler gibt es noch Fachlehrer.

Zum Abschluß wird versucht, die gesamte Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter in einer knappen Übersicht darzustellen.

(s. nächste Seite)

DER VORBEREITUNGSDIENST

Grund- und Hauptschule	Realschule	Berufsschule	Gymnasium
1) 1 Jahr a) aktives Schulpraktikum b) Zentrales Studienseminar: ● 16 Seminartage – Pädagogik – Psychologie – Schulkunde – Staatsbürgerkunde – Fachdidaktik (allgem. Fächer) ● ca. 16 Ausbildungstage an verschiedenen Schulen ● 1 Studientag wöchentlich **2) 1 Jahr** a) Eigenverantwortlicher Unterricht (14 Stunden) b) Zentrales Studienseminar wie im 1. Jahr c) **Prüfungen:** ● schriftliche Hausarbeit ● 3 Lehrproben ● Klausur in Päd./Psych. ● mündliche Prüfung	**1) 1. Jahr** **Zentrales Studienseminar München:** ● – Pädagogik – Psychologie – Schulkunde – Staatsbürgerkunde – Fachdidaktik (allgem. Fächer) ● Hospitation und Lehrversuche an verschiedenen Schulen Werkseminar zur Ergänzung der wissenschaftlichen Kenntnisse **2) 1 Jahr** Kleinseminare an Seminarschulen a) **im ersten Halbjahr:** – Hospitation – Lehrversuche – Schulrecht b) **im zweiten Halbjahr:** – selbständiger Unterricht (bis 14 Stunden) – Schulrecht c) **Prüfungen** ● schriftliche Hausarbeit ● 3 Lehrproben ● Klausur in Päd./Psych. ● mündliche Prüfung	**1) 1. Jahr** an der Seminarschule (Kleinseminare): a) **Fachsitzungen** (wöchentlich) – Pädagogik – Psychologie – Schulkunde – Staatsbürgerkunde (allgem. Fächer) – Fachdidaktik (berufl. Fach) – Fachdidaktik (Zweitfach) b) **Unterrichtspraxis** ● Hospitation ● Lehrversuche ● Zusammenhängender Unterricht **2) 1 Jahr** an einer Zweigschule a) eigenverantwortlicher Unterricht (bis 16 Stunden) b) – c) **Prüfungen** ● schriftliche Hausarbeit ● 3 Lehrproben (zwei im Berufsfach, eine im Zweitfach) ● Klausur in Päd./Psych. ● mündliche Prüfung	**1) 1/2 Jahr** an der Seminarschule (Kleinseminare) a) **Fachsitzungen** (wöchentlich) – Pädagogik – Psycologie – Schulkunde – Staatsbürgerkunde (allgem. Fächer) – Fachdidaktik (z.B. Englisch) – Fachdidaktik (z.B. Französ.) b) **Unterrichtspraxis** **1. Phase:** Hospitation beim Seminarlehrer **2. Phase:** Hospitation und 3 eigene Lehrversuche **3. Phase:** Zusammenhängender Unterricht (1 Klasse je Fach) c) **Prüfung:** 1. Lehrprobe **2) 1 Jahr** an einer Zweigschule a) eigenständiger Unterricht (bis zu 16 Stunden), mit Betreuungslehrer b) 5 Seminartage für je 2 Tage an der Seminarschule (allgemeine Fächer und Fachdidaktik) c) **Prüfungen:** ● Prüfungslehrprobe ● schriftliche Hausarbeit

BERUFSVORBEREITENDE AUSBILDUNG ZUKÜNFTIGER DEUTSCHLEHRER AN DER UNIVERSITÄT FELTRE[1]

Peter Paschke

1. EINLEITUNG

Der desolate Zustand der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Italien ist hinreichend bekannt[2]. Die Wiedereinführung der "concorsi di abilitazione" löst auch dort, wo diese fachdidaktische Kenntnisse und Fertigkeiten zum Selektionskriterium machen, das Problem nur scheinbar: Die Frage, wo und wie die geforderte berufliche Qualifikation erworben werden soll, wird zum individuellen Problem der Bewerber, statt einer gesellschaftlichen Lösung zugeführt zu werden. Eine solche ist in verschiedenen Formen denkbar, etwa im universitären Rahmen oder (schwerpunktmäßig) in einer postuniversitären Ausbildungsphase. Die damit verbundenen Probleme können hier nicht diskutiert werden; zu hoffen ist allerdings, daß eine zukünftige bildungspolitische Entscheidung[3] eine theoretisch fundierte *und* praxisnahe (und damit fast zwangsläufig: sprachspezifische) Berufsausbildung der Fremdsprachenlehrer sicherstellt.

In den letzten Jahren gab es an verschiedenen italienischen Universitäten Versuche, dem notorischen Mißstand schon vor Einführung einer national verbindlichen Regelung des Problemkomplexes durch die Einrichtung fachdidaktischer Kurse zu begegnen[4]. An der Universität Feltre wurde erstmals im Studienjahr 1985/86 ein Seminar zur "Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts an italienischen Mittelschulen" angeboten. Die Initiative geht zurück auf den Autor, einen von vier Lektoren der Germanistischen Abteilung, und wurde in Zusammenarbeit mit externen Erperten[5] realisiert.

Vorab sei darauf hingewiesen, daß das im Folgenden dargestellte Seminar wegen seines zeitlich beschränkten Umfangs, seiner inhaltlichen und methodischen Grenzen und aufgrund seiner fehlenden institutionellen Absicherung (fakultativer Charakter des Seminars; fehlende Integration in die Studienordnung) nicht den Anspruch erhebt, ein tragfähiges Modell für die Deutschlehrerausbildung abzugeben. Vielleicht aber können die Feltriner Erfahrungen Kollegen an anderen Universitäten Anregungen für die Einrichtung ähnlicher Kurse vermitteln, in denen zukünftige Deutschlehrer erste, ausbaufähige berufliche Qualifikationen erwerben. Für die berufliche Qualifikation von Germanistikstudenten kann das nur positive Folgen haben und schließlich ist zu hoffen, daß eine größere Zahl derartiger Initiativen auch die einschlägige Gesetzgebung stimuliert.

Der im Seminar verwendeten Terminologie wurde u.a. das strukturanalytische Modell didaktischen Handelns der "Berliner Schule" zugrundegelegt[6], das vier interdependente Entscheidungsfelder von Unterricht unterscheidet: *Intentionen* (Lernziele); *Thematik* (Lerninhalte); *Verfahren*; *Medien*.

Das dergestalt abgesteckte Entscheidungsfeld Unterricht wird einerseits bedingt durch *anthropogene (individuelle)* und *soziokulturelle Voraussetzungen* und produziert andererseits *individuelle und soziale Folgen*. Dieses Modell war nicht nur Gegenstand des Seminars, sondern lag ihm selbst als Planungsraster zugrunde und wurde für die Teilnehmer im eigenen Lernprozeß als leistungsfähiges begriffliches System erfahrbar.

Zwecks größerer Transparenz werden die genannten Kategorien auch der Gliederung des folgenden Berichts unterlegt. Nach einer kurzen Übersicht über die äußere Form des Seminars sowie Inhalt bzw. Funktion seiner einzelnen Phasen, folgt in Abschnitt 2 die Darstellung einiger individueller und soziokultureller Voraussetzungen des Seminars (Abschnitt 3). Abschnitt 4 wendet sich den Lernzielen und -inhalten der einzelnen Seminar-veranstaltungen zu und kommentiert sie; in Abschnitt 5 werden summarisch die Verfahren und die Medienbenutzung im Seminar dargestellt. In Abschnitt 6 wird schließlich versucht, eine abschließende Einschätzung und Perspektiven der Weiterarbeit zu formulieren.

2. ÜBERSICHT ÜBER ORGANISATION UND INHALT DES SEMINARS

Einführungsphase

2 je dreistündige Seminartreffen (Dezember); (= Einheit 1 und 2)
Die Einführungsphase hatte das Ziel, den Teilnehmern Grundbegriffe der Didaktik und ein Bezugssystem für die weitere Arbeit zu vermitteln.

Vorbereitungsphase

3 je fünfstündige Seminartreffen (Jan./Febr.) (= Einheit 3 bis 5)
Die Vorbereitungsphase sollte die Teilnehmer in Lernziele, Inhalte und Unterrichtsverfahren des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes einführen und sie befähigen, in der Hospitationsphase Deutschunterricht selbständig zu beobachten und zu analysieren.

Hospitationsphase

1 zweistündige Gruppenhospitation (Demonstrationsstunde) mit anschließender mehrstündiger Auswertung (März),
1 drei- bis zehnstündige Einzelhospitation in verschiedenen Mittel- und Oberschulen der Region (März/April)

Vertiefungsphase

3 je fünfstündige Seminartreffen (April/Mai); (Einheit 6 bis 8).
Diese Phase diente der Vertiefung von zwei Momenten des Deutschunterrichts (Themenwahl bzw. Landeskunde; Grammatikvermittlung), der Entwicklung der Fähigkeit, Unterrichtseinheiten zu erarbeiten, sowie der Auswertung der Hospitationsphase.

3. INDIVIDUELLE UND SOZIOKULTURELLE VORAUSSETZUNGEN DES SEMINARS

3.1. Institutionelle Voraussetzungen

Wie schon erwähnt, war (und ist) das Seminar nicht in die Studien- und Prüfungsordnung des Studiengangs integriert, sondern hatte den Cha-

(1)
Istituto Universitario di Lingue Moderne di Milano, Sede Feltre. Am I.U.L.M. Feltre waren im Jahr 1984/85 483 Studenten eingeschrieben: davon studierten 104 Deutsch im Hauptfach ("quadriennalisti") und 134 im Nebenfach ("biennalisti"). (Die Zahlen für 1985/86 liegen noch nicht vor.) Das I.U.L.M. verleiht eine "Laurea in Lingue e Letterature Straniere".

(2)
Vgl. M.T. Prat Zagrebelsky: *La formazione iniziale degli insegnanti di lingue e letterature straniere*, in: L. Pazzini Donaggio (Hrsg): *Insegnare la lingua. formazione e aggiornamento*, o.O. (Ed. scol. B. Mondadori) 1983, S. 70ff.

(3)
Hier fehlt der Verweis auf einen aktuellen Beitrag zum Stand der ministeriellen bzw. parlamentarischen Planungen.)

(4)
z.b. in Turin, Pisa, Perugia ...
vgl. R. Casagrande-Schroth: *Erfahrungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (DaF) am "Istituto di Lingua e Letteratura Tedesca e di Filologia Germanica" der Philosophischen Fakultät der Universität Pisa*, in: Info DaF Nr. 4, 1984/85 (Oktober 1984), S. 36-45.

(5)
Außer für fachliche Beratung und zahlreiche Hinweise und Materialien schulde ich Prof. Giovanna Padoano Dank für die Durchführung der Einheiten 1, 2 und 7 sowie Prof. Silvia Serena für die Durchführung und Auswertung der Demonstrationsstunde.

(6)
vgl. H. Blankertz: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München (Juventa Verlag) 1969 (ital. in.: Teorie e modelli della didattica, ed. Armando, 1977)

P. Heimann/G. Otto/W. Schulz: *Unterricht. Analyse und Planung*; 10. Unveränderte Auflage, Hannover (Schroedel) 1970 (Erstauflage 1965)

rakter einer Wahlveranstaltung. Die Teilnehmer nahmen im Vergleich zu anderen Studenten eine nicht unerhebliche Mehrbelastung auf sich. Allerdings durfte die Bereitschaft zur Mitarbeit nicht durch übermäßige Arbeitsbelastung (z.B. umfangreiche häusliche Lektüre deutscher Fachliteratur) strapaziert werden.
Als informellen Leitstungsnachweis erhielten die Teilnehmer nach Abschluß ihres schriftlichen Hospitationsberichts eine von Universität und Schulamt gemeinsam ausgestellte Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme am Seminar.
In bescheidenem Umfang wurden auf Antrag finanzielle Mittel für die Einladung einer Expertin (Prof. G. Padovani), die Anschaffung von Unterrichtsmaterial (Videomitschnitte eines Deutschkurses) und didaktischer Literatur bewilligt. Die Bibliothek des I.U.L.M. Feltre verfügt über einen Grundstock an Veröffentlichungen zur Fremdsprachendidaktik bzw. zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF).
Das zahlenmäßige Verhältnis von Seminarleiter zu Teilnehmern war mit 1:7 ausgesprochen günstig und erlaubte eine intensive individuelle Betreuung bzw. Diskussion von Arbeitsergebnissen auch außerhalb der Seminartreffen.

3.2. Soziokulturelle Bedingungen

Wenn eine berufliche Erstausbildung von Fremdsprachenlehrern auch fehlt, so gibt es in Italien doch Erfahrungen und Initiativen im Bereich DaF-Didaktik (das Forbildungsprogramm P.S.L.S.; die pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts; "Fragezeichen" u.a.m.), die dem Seminar in Form von Unterrichtsmaterial, fachlicher Beratung und persönlicher Mitarbeit zugute kamen. Die Veröffentlichungen zur DaF-Didaktik bzw. zur Fremdsprachendidaktik allgemein sind zahlreich, zugleich aber äußerst heterogen in Bezug auf Zielsprache, methodisch-didaktischen Ansatz, Terminologie, Zielgruppen, Fragestellungen usw. Dieser Umstand macht es schwer, den Seminarteilnehmern einen im Umfang beschränkten, aber dennoch inhaltlich umfassenden und verständlichen Lektürekatalog zusammenzustellen.
Entscheidend für die Realisierbarkeit des praxisbezogenen Ansatzes des Seminars war die Bereitschaft einiger Deutschlehrer, Studenten während der Hospitation in ihren Klassen zu betreuen, sowie die Unterstützung und Genehmigung der Hospitationsphase durch den Schulrat (Provveditore agli Studi) der Provinz Belluno.
Die gesellschaftliche Bedingung "Anstellungschancen von Deutschlehrern" wird im nächsten Abschnitt als Determinante der Teilnehmermotivation diskutiert.

3.3. Individuelle Voraussetzungen auf seiten der Zielgruppe

Zielgruppe des Seminars waren Germanistikstudenten im dritten und vierten Studienjahr, die beabsichtigen, nach ihrem Studienabschluß in den Schuldienst einzutreten. Was den Lernstand betrifft, konnten Vorkenntnisse im Bereich Didaktik des Deutschunterrichts bei dieser Zielgruppe nicht vorausgesetzt werden. Was den Lernstil betrifft, verfügt die Zielgruppe in erster Linie über Erfahrungen im Aneignen und Reproduzieren (in der Prüfung) von festgelegten Wissensbeständen. Praktische Arbeitsaufgaben des Seminars (in erster Linie die Hospitationsphase) bedurften daher einer präzisen Anleitung oder begleitenden Korrektur. Ähnliches gilt für die Abfassung des Hospitationsberichts, da italienische Studenten vor ihrer Examensarbeit selten Erfahrungen mit dem Schreiben von Hausarbeiten sammeln.
Die Motivation der Teilnehmer wird von vielfältigen Faktoren beeinflußt, ihre Entwicklung hängt natürlich ganz zentral vom Verlauf der Veranstaltung ab. Trotz erheblicher Zugangsbeschränkungen streben alle Teilnehmer den Beruf des Deutschlehrers an und erwarteten vom Seminar eine Vorbereitung darauf, die sie in den sprachpraktischen Kursen, den literaturwissenschaftlichen bzw. -geschichtlichen Vorlesungen und den Nebenfächern nicht erhalten. Von daher war das Interesse sehr hoch, nicht wieder nur "Stoffe" zu lernen, sondern mit der Schulwirklichkeit in direkten Kontakt zu kommen und praktische Qualifikationen zu erwerben. Hinzu trat die Hoffnung, durch die Seminarteilnahme die eigenen Chancen bei späteren staatlichen Wettbewerben zu verbessern und so trotz einer eigentlich ungünstigen Arbeitsmarktlage eine Anstellung im Schuldienst zu finden.
Unter den Faktoren, die zu Diskontinuität/Abbruch des Seminarbesuchs führen können (und es in einigen Fällen auch taten), rangiert an erster Stelle die Arbeitsbelastung in anderen Studienfächern bzw. der Zwang (gerade im 4. Studienjahr), eine Reihe von Prüfungen vorzubereiten. Wo der Studienabschluß zum vorrangigen Nahziel wird, treten fakultative Aktivitäten, die nicht mit Prüfungsdruck gekoppelt sind, in den Hintergrund.

4. LERNZIELE UND INHALTE DES SEMINARS

Das globale Lernziel des Seminars war die Anbahnung der Fähigkeit, Deutschunterricht an italienischen Mittel- und Oberschulen unter korrektem Einsatz von Grundbegriffen der Didaktik, unter Beachtung der soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen des Lernprozesses sowie unter Berücksichtigung des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes im DaF-Unterricht zu analysieren und zu planen. Es ging also letztlich nicht um die Vermittlung reproduzierbarer Wissensbestände, sondern um den Erwerb einer ersten, ausbaufähigen beruflichen Qualifikation. Damit wird die Aneignung von Wissen freilich nicht ausgeschlossen, sie wird lediglich funktionalisiert. Entscheidend ist, den Handlungsbezug nicht zum Postulat und womöglich zum Vorwand für eine umso ungehemmtere Präsentation von Fachinformation werden zu lassen - eine Gefahr, die auch im hier besprochenen Seminar nicht vollständig gebannt wurde -, sondern in der Formulierung der Feinziele und in der Wahl der Unterrichtsverfahren praktisch zu realisieren. Statt die Teilnehmer mit Informationen zu überhäufen, die sie nicht verarbeiten können, ist es vermutlich günstiger, die vermittelten Inhalte (auf Kosten einer vermeintlichen Vollständgkeit und Wissenschaftlichkeit) auf dasjenige zu beschränken, was in nachfolgenden Schritten bei der Planung oder Analyse von Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Solch ein Verfahren ermöglicht zugleich den Lernenden ein vertieftes Verständnis und dem Kursleiter eine erste Lernerfolgskontrolle.
Aus dem Gesagten folgt im übrigen, daß die summative Lernerfolgskontrolle im Seminar nicht die Form eines Abfragens von Kenntnissen annehmen konnte. Zu überprüfen war vielmehr, ob die Teilnehmer praktische – analytische und synthetische – Fähigkeiten herausgebildet hatten. Die analytische Seite wurde durch die individuelle Abfassung eines Hospitationsberichts sowie dessen eingehende Gruppen- und Einzeldiskussion realisiert; synthetische Fertigkeiten wurden in der Entwicklung und Diskussion von Unterrichtseinheiten überprüft.

4.1. Einheit 1: Curriculumbegriff - Lernzielbegriff - Modell didaktischen Handelns

1.
LZ: Einblick in die konstitutiven Merkmale von bzw. die prinzipiellen Unterschiede zwischen Curriculum und traditionellem Lehrplan ("programma").
LI: Gegenüberstellung von Curriculum und Lehrplan nach einheitlichen Kriterien[7].
2.
LZ: Vertrautheit mit den analytischen Kategorien eines Modells didaktischen Handelns.
LI: Das strukturanalytische Modell der sogenannten Berliner Schule[8].
3.
LZ: Bewußtsein der Vielfalt und Bedeutung der individuellen und soziokulturellen Voraussetzungen von Unterricht.
LI: Fragenkatalog zur Erfassung der Lernvoraussetzungen[9].
4.
LZ: Überblick über Stufen und Abstraktionsniveaus von Lernzielen.
LI: Abstraktionsniveaus von Lernzielen und ihr

(7) vgl. W. Zimmermann u.a.: *Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung*, Paderborn (UTB Schöningh) 1977, S. 31ff.

(8) vgl. Anm. 6)

(9) vgl. W. Zimmermann u.a., a.a.O., S. 214 ff.

jeweiliger "Ort" im Prozeß didaktischer Planung;
Lernziel-Taxonomie am Beispiel des Lernzielstufenmodells des Instituts für Schulpädagogik München[10].
5.
LZ: Fähigkeit, die "programmi ministeriali" für den Fremdsprachenunterricht in Italien mit den eingeführten Begriffen zu analysieren.
LI: Mehr (media superiore) oder weniger (media inferiore) große Defizite der "programmi" hinsichtlich einer curricularen, d.h. u.a. fachliche Ziele, Inhalte, Verfahren und Lernkontrollen spezifizierenden Rahmenvorgabe.
6.
LZ: Bewußtsein, daß sich auch der eigene Lernprozeß im Seminar mit dem vorgestellten Modell didaktischen Handelns analytisch erfassen läßt.
Überblick über die Lernvoraussetzungen und didaktisch-methodischen Entscheidungen des Seminars.
LI: Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen des Seminars.
Lernziele, Lerninhalte, Verfahren und Medieneinsatz im Seminar bzw. in den einzelnen Einheiten.
7.
LZ: Fähigkeit, zu einem Stundenverlaufsplan dieser ersten Seminareinheit mit Angabe der Inhalte, Schritte, Verfahren und Medien die zugehörigen Lernziele zu finden und zu formulieren.
LI: Lernziele der ersten Seminareinheit und ihre Interdependenz mit den übrigen Unterrichtsfaktoren.

Kommentar:

Ziel der Einheit war die Vermittlung eines Bezugssystems allgemein-didaktischer Begriffe. Fachdidaktik DaF wurde nicht explizit thematisiert, sondern klang nur in den verwendeten Beispielen an. Versucht wurde dagegen, den "universellen" Charakter der präsentierten Kategorien durch deren Bezug auf den eigenen Lernprozeß zu veranschaulichen. Die Reflexion über den eigenen Lernprozeß wurde auch während des weiteren Seminarverlaufs durch die Ausgabe von Stundenverlaufsplänen zu den einzelnen Einheiten und teilweise durch die Anfertigung von Protokollen angeregt. Der Wert einer solchen Reflexion für die Ausbildung einer fachübergreifenden "didaktischen Sensibilität" kann kaum hoch genug veranschlagt werden.

(10)
vgl. ebd., S. 300 und 111 ff.

4.2. Einheit 2: "Methoden" bzw. "Ansätze" der Fremdsprachendidaktik.

1.
LZ: Überblick über Ansätze der Fremdsprachendidaktik/-methodik und ihre historische Abfolge.
LI: Fremdsprachenunterricht vom ausgehenden Mittelalter bis heute; Pendeln zwischen Betonung des Sprachgebrauchs und Betonung der Sprachreflexion.
2.
LZ: Einblick in die Charakteristika einiger - noch heute (zum Teil in Mischformen) verwendeter - methodischer Ansätze.
LI: Grammatik-übersetzungs-Methode; direkte Methode; audiiolinguale Methode; audiovisuell-situative Methode; Vergleich hinsichtlich: linguistische Grundlagen, Lernziele, Stellenwert der Grammatik, methodische Verfahren, präsentierten Sprache u.a.m.)
3.
LZ: Fähigkeit, den methodischen Ansatz von Ausschnitten aus Lehrwerken zu bestimmen.
LI: Ausschnitte aus einem Lehrwerk mit Grammatik-Übersetzungs-Methode, einem mit audiolingualer Methode und einem mit kommunikativ-pragmatischem Ansatz.
4.
LZ: Überblick über Determinanten des Wandels der Fremdsprachenmethodik
LI: Determinanten: Soziologie; Linguistik; Kulturtheorie; Lerntheorie. Assimilationstheorie und Kritische Rollentheorie als zwei Beispiele einer soziologischen Determinante methodischer Ansätze (der situativen Methode und des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes).
5.
LZ: Erster Einblick in die Charakteristika des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes in der Didaktik des DaF.
LI: Linguistische Grundlagen und Lernziele des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes; Begriff des Sprechakts und der kommunikativen Kompetenz.

Kommentar:

In dieser Einheit überwog der mit Plenumsgesprächen gekoppelte frontale Informationsinput gegenüber kognitiven Manipulationen des präsentierten Materials. Im Unterschied zu Einheit 1 wurde hier ein *fachspezifisches* Bezugssystem angeboten, das mehr einen Hintergrund als eine Grundlage für die weitere Arbeit abgeben sollte. Ausgenommen davon ist Lernziel 2, das für die Analyse und Planung von Unterricht, nämlich den Einsatz von Unterrichtsmaterial, von zentraler Bedeutung ist und daher seine operationale Entsprechung in Lernziel 3 findet. - Der reduzierte Anspruch von Lernziel 4 wird schon in der Formulierung erkennbar; gemeint ist im Grunde lediglich die Erkenntnis, daß fremdsprachenmethodische Ansätze bedingt sind und das Wissen um einige solcher Bedingungszusammenhänge (Beispiel: Strukturalismus und Behaviorismus als Determinanten der audiolingualen Methode). Lernziel 5 schafft einen Übergang zur nachfolgenden Einheit.

4.3. Einheit 3: Ziele und Inhalte im kommunikativ-pragmatischen DaF-Unterricht

1.
LZ: Überblick über diejenigen Aspekte und Mittel sprachlicher Kommunikation, die an der Konstitution des Lerninhalts einer kommunikativ-pragmatischen Unterrichtseinheit beteiligt sind.
Erkenntnis, daß das Lernziel einer Unterrichtseinheit nichts anderes ist als die Verbindung des zusammengefaßten Lerninhalts (Inhaltskomponente) mit der Angabe des angezielten Verhaltens (Verhaltenskomponente)
LI: Groblernziele im kommunikativ-pragmatischen Ansatz als Synthese folgender Lerninhaltsaspekte:
– Sprechakte (und zugehörige Redemittel);
– Thema, themenspezifische Begriffe (und zugehörige Redemittel);
– Notionen bzw. allgemeine Begriffe (und zugehörige Redemittel);
– kommunikative Situation (Ort, Zeit, Rollen, Partnerbeziehung);
– Textsorte;
– Angesprochene Fertigkeit (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprech- und Schreibfertigkeit);
– Grammatik (sofern nicht als Redemittel klassifizierbar).
2.
LZ: Fähigkeit, aus vorgegebenen Lerninhaltsbeschreibungen das zugehörige Lernziel abzuleiten und zu formulieren.
LI: Lerninhalte einer Sequenz von acht Unterrichtseinheit für die zweite Klasse einer "scuola media inferiore" und zugehörige Groblernziele[11].
3.
LZ: Fähigkeit, Redemittel-Listen als Hilfsmittel bei der Bestimmung, Formulierung und Konkretisierung von Lerninhalten zu benutzen. Einblick in die Logik der Listengliederungen.
LI: Listen der Sprechakte, der allgemeinen und spezifischen Begriffe mit den zugehörigen Exponente/Redemitteln in der "Kontaktschwelle DaF"[12].
4.
LZ: Überblick über relevante Themen des Deutschunterrichts in der "scuola media".
LI: Gegenüberstellung von Themenvorschlägen der Teilnehmer mit einer vorbereiteten Themenliste[13].
5.
LZ: Einsicht in die Zielgruppenbedingtheit der Themenauswahl und in den Stellenwert einer Bedürfnisanalyse für die Themenauswahl bei unterschiedlichen Zielgruppen.
LI: Vergleich von Themenlisten für Schüler der "scuola media" und für vorübergehend in der BR Deutschland sich aufhaltende erwachsene Ausländer ("Kontaktschwelle"). Problema-

(11)
in Anlehnung an: D. Bertocchi/L. Bruscia/F. Elvisi/E. Lugarini/M.C. Rinaldi: *Educazione linguistica e curricolo*, (Ed. Scol. B. Mondadori) 1981

(12)
vgl. M. Baldegger/M. Müller/G. Schneider: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Hrsg. vom Europarat, München (Langenscheidt) 1980

(13)
vgl. D. Bertocchi u.a., a.a.O., S. 132f.

tik einer echten Bedürfnisanalyse im schulischen Bereich.

Kommentar:

Gegenstand dieser Einheit war mit den Lernzielen und -inhalten einer Unterrichtseinheit die didaktische Seite des DaF-Unterrichts, während die methodische in den beiden folgenden Einheiten angesprochen wurde. Diese systematische Abfolge ist diskutabel; alternativ könnte man bereits in der hier beschriebenen Einheit vollständige Unterrichtseinheiten präsentieren, auch wenn die didaktischen Aspekte zentrales Thema blieben. Lernziele und -inhalte würden dadurch anschaulicher und ihr Stellenwert im Zusammenhang der Unterrichtseinheit deutlicher.
Ziel dieser Einheit war die Vermittlung von Kenntnissen und die Anbahnung von Fähigkeiten, die der Festlegung und Formulierung der Lernziele und -inhalte einer Unterrichtseinheit dienen. Unabdingbar ist dafür die Einführung und Klärung zahlreicher Begriffe, sowie die Erhellung ihres inneren Zusammenhangs. Diese Aufgabe wird durch die terminologische Heterogenität der Fachliteratur erschwert. Begriffliche Unschärfen und Ambiguitäten bilden gerade für den Anfänger erhebliche Verständnisbarrieren. Hilfreich wäre in dieser Hinsicht vielleicht die Anfertigung eines für das Seminar verbindlichen Glossars.

4.4. Einheit 4: Methodische Aspekte: Leseverstehen - Unterrichtsphasierung

1.
LZ: Erkennen der problematischen Aspekte eines traditionellen Leseunterrichts.
LI:
– Textauswahl, -gestaltung;
– Texte als Grammatikvehikel;
– Keine Differenzierung von Leseformen und Verstehensgraden;
– Textpräsentation: lautes Vorlesen;
– Semantisierung: sukzessive Übersetzung aller unbekannten Wörter.

2.
LZ: Einblick in eine aktuelle Definition des Lernziels "Lesen" und Überblick über Teilfertigkeiten der Lesekompetenz.
LI: Teilfertigkeiten:
– Aufbau einer Erwartungshaltung gegenüber dem Text;
– Entwicklung einer Hypothese zum Textinhalt;
– Textaufbau erkennen;
– Beherrschung verschiedener Leseformen (orientierendes, selegierendes, kursorisches, totales Lesen)[14].

3.
LZ: Überblick über Hilfen zum Leseverstehen; Fähigkeit, zu einem konkreten Text und für eine definierte Zielgruppe Verstehenshilfen anzugeben und zu skizzieren.
LI: Typen von Verstehenshilfen der "Übungstypologie"[15]; Verstehensshilfen zum Text "Gegen Durchfall hilft eine Salz-Zucker-Lösung"[16].

4.
LZ: Einblick in die Logik und Flexibilität von Phasenmodellen für den Fremdsprachenunterricht.
LI: Verschiedene Phasenmodelle und Stufen der "Übungstypologie"; Beispiele für "undogmatische" Phasenabfolgen;
Konkretisierung der Phasierung für die Arbeit an einem Lesetext; Lernerfolgskontrollen im Leseunterricht; weiterführende Aufgaben zur Textarbeit[17].

5.
LZ: Fähigkeit, das Lernziel und die Unterrichtsschritte einer Textarbeit (Lesetext) zu formulieren.
LI: Stundenskizze zur Arbeit mit dem Märchentext "Der Hase und der Igel"[18].

(14)
vgl. P.F. Hajyj/H. Wirbelauer: *Lesebuch Deutsch für Anfänger, Lehrer-Ausbildungsgym.* München (Langenscheidt) 1983, S. 9f. und 20f.

(15)
vgl. G. Neuner/M. Krüger/U. Grewer: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, München (Langenscheidt) 1981

(16)
vgl. K.H. Einhöfer/H. Hoffmann/U. Schütze-Nöldeke/B. Bock: *Themen 1, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsbuch Ausland*, München (Hueber) 1983, S. 97

(17)
vgl. G. Neuner: *Themen- und projektorientierte Arbeit im Deutschunterricht*, in: Fragezeichen, Nr. 1/1985, S. 9ff.

(18)
vgl. G. Neuner/R. Schmidt/H. Wilms/C. Edelhoff/J. Gerighausen/Th. Scherling: *Deutsch aktiv, Ein Lehrwerk für Erwachsene, Lehrbuch 2*, München (Langenscheidt) 1980, S. 12f.

6.
LZ: Fähigkeit, Unterrichtsphasen, Übungstypen und Sozialformen einer beobachteten Unterrichtsstunde zu erkennen, zu benennen und ihre jeweilige Funktion anzugeben.
LI: Videoaufzeichnung einer Unterrichtsstunde zur Arbeit am Lesetext "Der Hase und der Igel"[19].

7.
LZ: Bewußtsein der Bedeutung weiterer Aspekte der (Lese-) Textarbeit und Bereitschaft, diese individuell zu vertiefen.
LI: Authentizität von Texten[20]; Textsortentypologie[21]; Kriterien der Textauswahl[22].

Kommentar:

Aus Zeitgründen mußten bei der Behandlung der methodischen Aspekte des DaF-Unterrichts Schwerpunkte gesetzt werden. Berücksichtigt wurden in dieser Einheit das Problem der Phasierung von Unterrichtssequenzen bzw. - einheiten und die Methodik des Leseunterrichts. Zugunsten einer integralen Sicht des Unterrichtsprozesses wurden auch die didaktischen Aspekte (Textauswahl, Lernziele und -inhalte) der Arbeit am Lesetext einbezogen. Die Behandlung von Unterrichtssequenz zum Aufbau von mündlicher Mitteilungsfähigkeit (vom Hörverstehen zum Sprechen) wurde auf Einheit 5 verschoben. Auf diese Weise war es, trotz unterschiedlicher Grundthematik (Einheit 4: Methodik, Einheit 5: Unterrichtsbeobachtung) möglich, in beiden Einheiten selbst erarbeitete Unterrichtssequenzen mit Videoaufzeichnungen von Unterrichtssequenzen zum selben Thema zu vergleichen. Dieses Vorgehen hat verschiedene Vorteile: Die Studenten bauen eine konkrete Erwartungshaltung gegenüber dem Videomitschnitt auf; die eigenen Unterrichts-Skizzen werden durch das Video bestätigt bzw. zur Diskussion gestellt; die behandelten Unterrichtssequenzen gewinnen an Anschaulichkeit.
Videomitschnitte von DaF-Unterricht können - das zeigen die im Seminar gemachten Erfahrungen - Lernbereitschaft und Lernzuwachs sehr positiv beeinflussen. Voraussetzung ist, daß sie sorgfältig ausgewählt werden und ihnen eine präzise Funktion im Unterrichtsablauf zugewiesen wird. Nicht auszuschließen ist auch spontanes, ungeplantes Lernen am Modell, d.h. am unterrichtenden Lehrer im Videomitschnitt, vor allem hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktion.

4.5. Einheit 5: Unterrichtsbeobachtung

1.
LZ: Fähigkeit, unterstützt durch Materialien und Hinweise durch den Seminarleiter, einen Stundenverlaufsplan zur Arbeit mit einem Dialog-Text (partnerbezogenes Sprechen) zu skizzieren.
LI: Lernziele, -inhalte, Unterrichtsphasen und -schritte, methodische Verfahren und Sozialformen einer einstündigen Unterrichtseinheit aus dem Bereich partnerbezogenen Sprechens. Text: "Haben Sie einen Angelschein?"[23].

2.
LZ: Fähigkeit, DaF-Unterricht unter Verwendung eines vorgegebenen Rasters in methodisch-didaktischer Hinsicht zu protokollieren und zu analysieren.
LI: Methodisch-didaktische Ebene der Unterrichtsbeobachtung am Beispiel des Videomitschnitts einer Unterrichtsstunde zu dem bearbeiteten Dialog[24]: Lernziele, -inhalte, Unterrichtsphasen, Übungstypen, Verfahrensweisen, Sozialformen.

(19)
vgl. *"Unterrichtsdokumentation 1982"*, aus dem Projekt "Videothek, Unterrichtsdokumentation" "Logbuch" zum Mitarbeit eines Goethe-Institut-Kurses im Februar 1982 in München

(20)
vgl. C. Edelhoff (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht, Einführung und Unterrichtsmodelle*, München (Hueber) 1985, S. 24f.

(21)
vgl. ebd. S. 15-23

(22)
vgl. Hajyj, a.a.O., S. 15

vgl. Neuer, a.a.O., S. 24ff.

vgl. S. Serena: *Fortbildungsseminar für DaF-Lehrer, anno scolastico 1982/84*, (a cura di S. Serena), Trento (Provincia Auton. di Trento, servizio istruzione e assistenza scolastica), o.J.

(23)
aus dem Projekt dtaa, nach: *Unterrichtsdokumentation*, a.a.O., S. 22a

(24)
Videomitschnitt der 46. Stunde der "Unterrichtsdokumentation"

3.
LZ: Einsicht in Ziele und Methoden der geplanten Hospitation sowie Inhalt und Struktur des Hospitationsberichts.
LI: Fragenkatalog zur Erfassung der soziokulturellen und individuellen Voraussetzungen von schulischem (Deutsch)Unterricht[25], Kriterienkatalog zur Erfassung der Lehrer - Schüler-Interaktion[26]; Protokollformular zur Erfassung der methodisch-didaktischen Aspekte. Art des Einsatzes dieser Arbeitsmittel und Form der Darstellung der Ergebnisse im Hospitationsbericht.
4.
LZ: Fähigkeit, Interaktionsverhalten im DaF-Unterricht zu identifizieren und zu protokollieren.
LI: Interaktionsverhalten von Lehrern und Schülern in der 81. Stunde der Unterrichtsmitschau des Goethe-Instituts[27].

Kommentar:[28]

Die Hospitationsphase (Einzelhospitation) wurde in dieser fünften Einheit recht intensiv vorbereitet, sowohl durch praktische Übungen als auch durch Bereitstellung von Arbeitsmitteln und Anweisungen zu ihrem Einsatz. Daneben erfolgte eine genaue Festlegung der Darstellungsform der Ergebnisse. Diese intensive Anleitung wurde als notwendig erachtet, da die Teilnehmer in der Hospitationsphase und bei der Abfassung des Berichts weitgehend auf sich allein gestellt waren (die betreuenden Lehrer waren über Sinn und Zweck der Hospitation informiert, aber nicht in ihre Vorbereitung einbezogen worden). Im nachhinein erwies sich die klare Vorstrukturierung als notwendig, fruchtbar und als keineswegs übertrieben. Sie war auch funktional für die Vergleichbarkeit der Einzelresultate in der Seminardiskussion und hinsichtlich der Beurteilung der Hospitationsberichte durch den Seminarleiter.

4.5.1. *Demonstrationsstunde*

Die Hospitationsphase wurde eingeleitet durch eine Gruppenhospitation in einer von Prof. S. Serena gestalteten Doppelstunde zum Handelsdeutsch am "Istituto Tecnico Commerciale" in Feltre. Die Seminarteilnehmer hatten die Aufgabe, den Unterricht vor allem auf der methodisch-didaktischen Ebene zu beobachten und zu protokollieren. Die Ergebnisse wurden im Anschluß an die Hospitation ausführlich mit der Expertin diskutiert.
Der demonstrative Charakter der beobachteten Unterrichtseinheit gewährleistete eine idealtypische Veranschaulichung von im Seminar erarbeiteten Inhalten, wie sie im normalen Unterrichtsalltag (z.B. während der Einzelhospitation) schwerlich realisierbar sein bzw. angetroffen werden dürfte. Auf dieser Stufe erleichterte sie die Festigung der Kategorien und Techniken der Unterrichtsbeobachtung bei den Teilnehmern. Die Gemeinsame Auswertung der Gruppenhospitation bot zudem die Möglichkeit, verbliebene Mißverständnisse und Lücken aufzudecken und zu beheben.

4.5.2. *Einzelhospitation*[29]

Zeitlicher Umfang: 3 bis 10 Unterrichtsstunden.
Schultypen: scuola media inferiore, ITI, ITC, IT Alberghiero, Liceo Classico;
betreuende Lehrer: überwiegend Teilnehmer an Fortbildungskursen für Deutschlehrer.
Funktion: Transfer der erworbenen analytischen Fertigkeiten in den Unterrichtsalltag.
Lernziel: Fähigkeit, die Voraussetzungen schulischen Deutschunterrichts und Unterrichtsprozesse selbst zu erfassen und in angemessener Form (schriftlich) darzustellen.

Verfahren: Teilnehmende Beobachtung und Protokollierung mit Hilfe vorgegebener Raster und Kriterienlisten; Lehrerbefragung zu den individuellen und soziokulturellen Lernvoraussetzungen.
Hospitationsbericht:

Hauptkapitel: a) Voraussetzungen des Deutschunterrichts in der beobachteten Klasse; b) kommentierte methodisch-didaktische Unterrichtsprotokolle; c) ausgewählte interaktionale Aspekte

Umfang: ca. 20 bis 30 Seiten.

Ergebnisse: vergleiche Abschnitt 4.8.

4.6. Einheit 6: Landeskunde - Deutschlandkunde[30]

1.
LZ: überblick über Lernziel-Dimensionen bzw. didaktische Aspekte der Landeskunde bzw. Deutschlandkunde.
LI:
a) informativer Aspekt (Verfügen über landeskundliche Informationen)
b) semantischer Aspekt (Vertiefte Bedeutungserfassung von kulturell geprägten Begriffen)
c) problemorientierter Aspekt (z.B. Erkennen interkultureller Kontraste)
d) pragmatischer Aspekt (sich in deutschsprachiger Umgebung zurechtfinden und sprachlich agieren)
e) affektiver oder pädagogischer Aspekt (Selbst- und Fremdverständnis; Toleranz usw.)
2.
LZ: Bewußtsein der Zielgruppenbezogenheit der Themenauswahl im Landeskundeunterricht
LI: Exemplarische Liste von landeskundlichen Themen für den Deutschunterricht mit Jugendlichen als Konkretisierung der landeskundlich relevanten 15 Themenbereiche der "Kontaktschwelle"[31].
3.
LZ: Überblick über methodisch-didaktische Prinzipien des schulischen Landeskundeunterrichts
LI: (a) intrakulturelle Differenzierung (zur Vermeidung von Stereotypenbildung), (b) interkulturelle Kontrastierung (Rückbezug auf die Erfahrungswelt des Schülers), (c) "Humanisierung"/ Personalisierung, (d) Verwendung authentischen Materials, u.a.m.
4.
LZ: Fähigkeit, zu einem vorgegebenen landeskundlichen Thema und mit vorliegenden Materialien für eine zu definierende Zielgruppe eine Landeskunde-Unterrichtseinheit zu skizzieren.
LI: Entwürfe landeskundlicher Unterrichtseinheiten zu den Themen: (a) Schule, Zeugnisse, (b) Geographie der Bundesrepublik, (c) Taschengeld.

Kommentar:

Im Zentrum dieser Einheit stand die Ausarbeitung der Unterrichtsseinheiten in Gruppen (Punkt 4), die individuell in Hausarbeit fortgesetzt wurde. Die Unterrichtseinheiten wurden vom Seminarleiter korrigiert und einzeln und ausführlich mit ihren Verfassern diskutiert. Die Anfertigung der Unterrichtseinheiten diente dabei auch als Lernzielkontrolle. Es muß betont werden, daß derartige Gruppen- und Einzelarbeiten, wenn sie intensiv begleitet und ausführlich diskutiert und überarbeitet werden, entscheidende Bedeutung für die Aufdeckung von Mißverständnissen, Unklarheiten usw. und für die Auslösung weitergehender Lernprozesse besitzen.

4.7. Einheit 7: Grammatikvermittlung

1.
LZ: Bewußtsein der Mehrdeutigkeit des Grammatikbegriffs.

(25)
vgl. W. Zimmermann u.a., a.a.O., S. 222-224

(26)
vgl. H. Schnidler: *Videoaufzeichnungen von Unterricht in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern am Studienseminar: ein Erfahrungsbericht*, in: Neusprachliche Mitteilungen Nr. 2/1981

(27)
vgl. Unterrichtsdokumentation, a.a.O.

(28)
vgl. auch den Kommentar zu Einheit 4

(29)
Diese Phase der Hospitation wurde von Schülern der Provinz Belluno gestaltet und durch ein Rundschreiben an alle in Frage kommenden Schulen mit der Bitte um Bereitstellung von Hospitationsplätzen unterstützt. Gedacht sei an dieser Stelle allen beteiligten Lehrern, ohne durch ihre Bereitschaft zur Mitarbeit konnte die praktische Konzeption des Seminars realisiert werden.

(30)
Diese Einheit geht zum Teil zurück auf Anregungen von Herrn Dr. Hofmann (Verantwortlich für die pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts Mailand)

(31)
vgl. Baldegger u.a., a.a.O.

LI: linguistische Grammatik, didaktische und pädagogische Grammatik, sowie deren spezifische Aufgaben[32].
2.
LZ: a) Überblick über die historische Entwicklung des Zusammenhangs zwischen linguistischer und didaktischer Grammatik.
b) Erkennen des linguistischen Bezugs und der Lehrziele in Übungssequenzen gängiger Lehrwerke.
LI: a) linguistischer Bezug verschiedener Unterrichtskonzeptionen (Grammatik-Übersetzungs-Methode; audiolinguale/audiovisuelle Methode; kommunikativ-pragmatischer Ansatz),
b) Niederschlag in Auszügen gängiger Lehrwerke.
3.
LZ: Einsicht in den Stellenwert kognitiver Grammatikarbeit im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.
LI: Bedeutung grammatischer Reflexion für den Aufbau der kommunikativen Kompetenz (Produktions-, Rezeptionsgrammatik). Formalsprachliche Übungen (Stufe B der Übungstypologie) als Voraussetzung mitteilungsorientierter Übungen (Stufe C).
4.
LZ: Überblick über Grundlinien einer pädagogischen Grammatik.
LI:
a) Eklektizismus (Heranziehung und Adaption unterschiedlicher linguistischer Grammatiken zur Beschreibung der verschiedenen Subsysteme der Sprache),
b) Dienende Funktion der Grammatikvermittlung im Hinblick auf den Aufbau von Verstehens- und Mitteilungsleistungen,
c) Induktives und operatives Verfahren (entdeckendes Lernen),
d) kontrastives Verfahren,
e) Metasprache: grammatische Terminologie,
f) Signalgrammatik.
5.
LZ: Exemplarische Einsicht in die Realisierungsmöglichkeit und -form der vorgestellten Grundlinien.
LI: Beispiele:
a) Syntaxvermittlung mit einer Depedenz-Verb-Grammatik und Signalen aus "Themen 1"[33],
b) Trennbare/ untrennbare Verben und entdeckendes Lernen, "Sprachkurs Deutsch 1"[34].
c) Liste einer Progression von Sprechintentionen mit zugehörigen Redemitteln, morphologischen Besonderheiten und syntaktischen Strukturen[35] als Beispiel für Funktionalisierung grammatischer Inhalte.

Kommentar:

Wenn das Thema "Grammatikvermittlung" erst relativ spät innerhalb des Seminarzyklus vertieft wurde, so sollte damit zum Ausdruck gebracht werden, daß "Grammatik" nicht hauptsächlicher/strukturierender, sondern untergeordneter/funktionalisierter Inhalt von Fremdsprachenunterricht ist. Andererseits bedarf gerade dieses Thema einer eingehenden Diskussion, da die Anziehungskraft eines grammatikorientierten Deutschunterrichts aus diversen Gründen kaum gebrochen ist. Die traditionelle Schulgrammatik haben alle angehenden Deutschlehrer als strukturierendes Prinzip von Deutschunterricht vollständig internalisiert. Damit verfügen sie über ein die Sprachvermittlung scheinbar hinreichend erfassendes System, auf das sie - zumal kommunikative Leistungen sich einer präzisen Definition und Systematisierung zu entziehen scheinen - im Zweifelsfall als leitendes Prinzip zurückgreifen. Diese Tendenz wird noch gefördert durch die problemlose Lernzielkontrolle isolierter grammatischer Kenntnisse, durch in den Schulen gängiges Unterrichtsmaterial, den Einfluß von Kollegen und nicht zuletzt durch die prägenden Erfahrungen der eigenen schulischen Sozialisation. Sicherzustellen ist demgegenüber als Mindestziel, daß

(32)
vgl. D. Mindt: *Neue Wege zur Konstruktion von Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht*, in: K.-R. Bausch (Hrsg.): *Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*, Königstein 1979

(33)
vgl. H. Aufderstraße/H. Bock/M. Gerdes/H. Müller: *Themen 1, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*, München (Hueber) 1983

(34)
vgl. H. Hunsemann/U. Wunsch/H. Zenker: *Sprechkurs Deutsch 1, Unterrichtswerk für Erwachsene*, 1. Auflage, Frankfurt/M. usw. (Diesterweg usw.) 1983

(35)
vgl. R. Schmitt: *Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, in: K.-R. Bausch (Hrsg.), a.a.O.

angehende Deutschlehrer in der Lage sind, kommunikativ angelegte Lehrmaterialien adäquat und unverzerrt einzusetzen. Aus diesem Ziel lassen sich nun bestimmte Kenntnisse als unabdingbare Voraussetzung ableiten, die zugleich Inhalte der hier kommentierten Einheit bezeichnen:

1. Funktionalisierung grammatischer Inhalte für den Aufbau von Mitteilungs- und Verstehensleistungen im kommunikativ-pragmatischen Deutschunterricht: Hierher gehört das Problem der Zuordnung von "Grammatik" zu Sprechakten, Notionen, Themen, kommunikativen Situationen, Textsorten usw. und die Einsicht, daß eine solche sich teils aufzwingt, teils naheliegt, teils nicht determiniert, aber möglich ist.
In diesem Zusammenhang bietet es sich an, die strukturierenden Prinzipien von Progression im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren.
2. Aus Punkt 1 ergibt sich die Unterscheidung von Mitteilungs- und Verstehensgrammatik, die allerdings nicht lediglich statisch, sondern dynamisch verstanden wird, in dem Sinne, daß was zunächst nur Gegenstand von Dekodifikation ist, später auch in Kodifikationsprozessen verfügbar sein kann.
Aus der oben wiedergegebenen Listen von Zielen und Inhalten der Einheit wird deutlich, daß der Aufbau praktischer methodisch-didaktischer Qualifikationen zu kurz gekommen ist.
Dem ließe sich abhelfen durch Elimination der Themen 1 und 2 und die Ergänzung einiger Lernziele, die mit Bezug auf die o.g. "Minimalinhalte" wie folgt formuliert sein könnten:
1. Fähigkeit, vorgegebene grammatische Inhalte sowie ausgewählte lexikalische Redemittel einem progressiv geordneten Katalog von Lernzielen kommunikativen Handelns begründet zuzuordnen.
2. Fähigkeit, zu einer vorgegebenen Unterrichtssequenz (z.B. Lesen/diskursives Sprechen) rezeptiv und produktiv zu erwerbende grammatische Phänomene bzw. Strukturen anzugeben.
3. Fähigkeit, zu einem vorgegebenen "grammatischen Thema" eine "kommunikative Einbettung" (Sprechakte, Notionen, Textsorten usw.), eine Phasierung der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten, die Verfahren der grammatischen Reflexion sowie Übungssequenzen zu erarbeiten.
Das letztgenannte Ziel impliziert die Fähigkeit, kommunikativ orientiertes Unterrichtsmaterial adäquat einzusetzen, zielt aber darüber hinaus auf die Fähigkeit, traditionelles Unterrichtsmaterial zu adaptieren.

4.8. Einheit 8: Auswertung der Einzelhospitation und Diskussion der Hospitationsberichte

1.
LZ: Fähigkeit, die Einzelhospitation hinsichtlich der Verfahren der Informationsgewinnung, -verarbeitung und -darstellung kritisch zu diskutieren, eventuelle Schwächen und mögliche Alternativen zu erkennen und zu benennen.
LI:
a) Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen des Deutschunterrichts in den beobachteten Klassen; Probleme bei deren Erhebung; Vorschläge zur Konkretisierung und Neuformulierung des einschlägigen Fragenkatalogs.
b) Erhebung der Voraussetzungen des Deutschunterrichts mittels Schülerbefragung: Formulierung der Fragen, Hypothesenbildung, Auswertung (am Beispiel einer von zwei Teilnehmern durchgeführten Befragung).
c) analytische Trennung des Unterrichtsgeschehens in Ziele, Inhalte, Verfahren und Medien im Stundenverlaufsprotokoll: Prinzipien und Probleme (exemplarische Diskussion des Stundenverlaufsprotokolls einer Teilnehmerin).

Kommentar:

Einzelhospitation und Hospitationsberichte repräsentierten innerhalb des Seminars den Punkt, an dem sich die bis dahin erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in der Analyse des Schulalltags praktisch bewähren sollten. Handelte es sich daher einerseits um eine Phase des Transfers (und weiterer Festigung), so fungierte der Hospitationsbericht andererseits als Grundlage der Lernerfolgskontrolle. Die präsentierten Arbeitsergebnisse waren überwiegend ermutigend, auch wenn einige Hospitationsberichte vor ihrer Anerkennung als Lei-

stungsnachweis einer partiellen Überarbeitung bedurften. Die betroffenen Berichte wurden zu diesem Zweck außerhalb der Seminartreffen ausführlich mit den jeweiligen Verfassern diskutiert. Schwierigkeiten ergaben sich z.B. relativ häufig bei der Erfassung und vor allem der Formulierung der Lernziele und Lerninhalte. Die Lerninhalte waren oft nicht ausreichend definiert und für einen Außenstehenden nur induktiv aus dem beigefügten Unterrichtsmaterial erschließbar, während die Lernziele z.B. mit der Funktion von Unterrichtsphasen oder den zu ihnen hinführenden Unterrichtsaktivitäten verwechselt wurden. In aller Regel waren dies allerdings eher Darstellungs- als Beobachtungsprobleme; zum Thema wurden sie in Lerninhalt 1c) dieser achten Einheit.

Die Voraussetzungen des Deutschunterrichts in den beobachteten Klassen wurden überwiegend problemlos erfaßt. Dies gilt vor allem für die individuellen Lernvoraussetzungen und die institutionellen (einen modernen Deutschunterricht unter Umständen hemmenden) Ausgangsbedingungen. Weniger aufschlußreich waren dagegen manchmal die erhobenen soziokulturellen Voraussetzungen, was an dem in diesem Punkt nicht sehr konkret formulierten Fragenkatalog liegen mag und die Festlegung des Lerninhalts 1a) bedingte.

Eine von zwei Seminarteilnehmern durchgeführte, aber im Bericht nicht ausgewertete Schülerbefragung gab Anlaß zur Diskussion dieses Instruments der Erhebung von Lernvoraussetzungen (Lerninhalt 1b).

5. UNTERRICHTSVERFAHREN UND MEDIENEINSATZ

Der Ablauf der einzelnen Seminareinheiten war gekennzeichnet durch den Wechsel verschiedener Arbeitsformen: frontale Informationsvermittlung - Informationsverarbeitung in Gruppenarbeit - Sammlung von Arbeitsergebnissen im (gelenkten) Plenumsgespräch. Dieser Wechsel der Arbeits- und Sozialformen war übrigens nur möglich, weil die wöchentlichen Seminartreffen zu mehrstündigen Blöcken zusammengefaßt worden waren. Die Arbeit wurde durch regelmäßigen Einsatz des Tageslichtprojektors und von fotokopierten Arbeitsunterlagen gestützt. Daneben kamen (in der Unterrichtsbeobachtung) Videomitschnitte zum Einsatz. Hier sollen vor allem die eingesetzten Aufgabentypen und -sequenzen diskutiert werden, denn der Erfolg des praxisbezogenen Ansatzes hing natürlich weitgehend von der Gestaltung jener Arbeitsphasen ab, in denen die Teilnehmer die präsentierten Inhalte selbständig verarbeiten sollten.

In den folgenden Vorschlägen wird versucht, aus den im Seminar gemachten Erfahrungen einige Grundsätze abzuleiten.

a) In der Regel sollten analytische Aufgaben solchen Problemstellungen vorausgehen, die synthetische Fähigkeiten ansprechen. So sollten die Teilnehmer etwa zunächst Unterrichtsphasen identifizieren und benennen, bevor sie selbst Unterrichtsaktivitäten in Phasen anordnen.

b) Analytische Aufgaben eröffnen die Chance, am Modell (einem Lehrwerksausschnitt, einer Unterrichtsskizze, einem Unterrichtsmitschnitt) zu lernen. Das Modell fungiert neben den vermittelten systematischen Informationen als ''Geländer'' bei nachfolgenden produktiven Problemlösungen.

c) Aufgaben mit synthetischem Charakter, also solche, die didaktische und methodische Entscheidungen simulieren, sollten in ihrer Komplexität soweit reduziert bzw. so gestaffelt sein, daß sie dem Lernstand der Teilnehmer entsprechen bzw. synthetische Fertigkeiten Stück um Stück aufbauen. Andernfalls werden die Teilnehmer frustriert, oder man kommt nicht umhin, übermäßig steuernd und korrigierend einzugreifen.

d) Der Komplexitätsgrad einer Aufgabe läßt sich durch Art und Menge der vorgegebenen Informationen steuern. So läßt sich eine Aufgabensequenz denken, die nach analytischen Aufgabentypen über Ergänzungsaufgaben (z.B. Erschließen der Lernziele aus den übrigen Unterrichtsfaktoren) und Rekonstruktionsübungen (z.B. begründete Anordnung eines als ''Puzzle'' präsentierten Lehrwerkteils oder Unterrichtsplans) zu komplexeren Aufgabenstellungen (Unterrichtsentwurf, zunächst mit Vorgabe des Unterrichtsmaterials, später ohne) fortschreitet. Eine derartige Progression ist sowohl innerhalb einer Seminareinheit als auch im Sinne einer tendenziellen Verteilung von Aufgabentypen über den gesamten Seminarzyklus hinweg denkbar.

e) Arbeitsaufgaben sollten präzise und möglichst schriftlich formuliert sein. Darüberhinaus ist es angebracht, Hilfsmittel anzugeben und bereitzustellen, damit sich die Teilnehmer in die Technik ihrer Benutzung einarbeiten können.

f) Vor allem am Beginn einer Einheit oder eines neuen Themas haben ''brainstorming''-Aufgaben ihren Platz. Sie erhellen schlaglichtartig den Lernstand der Teilnehmer und begünstigen bei diesen den Aufbau einer Erwartungshaltung gegenüber der folgenden Arbeitsphase. Einen ähnlichen Effekt hat es, wenn die Teilnehmer zunächst selbst etwas erarbeiten, z.B. eine Unterrichtsskizze, die im Anschluß mit einer vorliegenden Unterrichtssequenz verglichen wird (vgl. Einheit 5). Hierbei ist allerdings sicherzustellen, daß die eigenen Elaborate vor dem Hintergrund der Vergleichssequenz nicht als ''falsch'' erscheinen.

6. SCHLUßBEMERKUNG

Neben einer Reihe von inhaltlichen und methodischen Problemen, die im Verlauf des Beitrags angesprochen wurden und Anlaß geben, die Seminarkonzeption zu überarbeiten, ist für die zukünftige Arbeit vor allem die Frage von Bedeutung, ob es gelingt, die Zusammenarbeit mit den Schulen der Region in zweierlei Hinsicht auszubauen: Erstens wäre es wünschenswert, die an der Durchführung der Hospitation beteiligten Lehrer auch in ihre Vorbereitung einzubeziehen. Dies könnte z.B. in Studenten-Lehrer-Seminaren geschehen, in denen gemeinsam Unterrichtseinheiten für die für die Hospitation vorgesehenen Klassen erarbeitet werden. Die Mehrbelastung der betroffenen Lehrer müßte durch Freistellung vom Unterricht ausgeglichen werden. Zum zweiten könnte die Hospitation durch ein Praktikum, d.h. eigene - wenn auch vom betreuenden Lehrer begleitete - Unterrichtsversuche der Studenten ergänzt werden. Eine solche Erweiterung entspräche nicht nur der Anlage des Seminars, sondern hätte vermutlich auch positive Auswirkungen auf die Motivation der beteiligten Studenten.

Die Vorbereitung des Unterrichtspraktikums, d.h. die Ausarbeitung von den der jeweiligen Klasse angemessenen Unterrichtseinheiten könnte in den oben angeregten Lehrer-Studenten-Seminaren geleistet werden.

Zu hoffen bleibt schließlich, daß Initiativen wie die hier beschriebene, statt als ''exotische Blüten'' des italienischen Bildungssystems ein isoliertes und begrenztes Dasein zu fristen, Impulse geben für eine gesamtgesellschaftliche Lösung des Problems der Fremdsprachenlehrerausbildung.

L'esperienza di Feltre negli occhi degli studenti

L'anno accademico 1985/86 ha presentato una novità per lo IULM (Istituto Universitario Lingue Moderne) di Feltre: l'istituzione di un seminario di didattica della lingua tedesca. L'iniziativa è stata presa dal lettore di tedesco prof. Peter Paschke che ha curato l'organizzazione

del seminario e ne ha tenuto la maggior parte delle lezioni. La frequenza era facoltativa e alla fine dell'anno non si prevedevano esami. La ragione che ha spinto me ed altri sei studenti a partecipare a questo seminario è l'interesse per la materia e soprattutto la consapevolezza della necessità per un futuro insegnante di avere una adeguata preparazione non solo linguistica ma anche didattica, che consenta di insegnare secondo determinati criteri senza dover improvvisare ogni volta la lezione.
Naturalmente il seminario da noi frequentato rappresenta solo l'infarinatura di quella che dovrebbe essere un'adeguata preparazione didattica, soprattutto a causa del limitato tempo a nostra disposizione. Ad ogni modo devo dire che tutto ciò che abbiamo imparato è estremamente utile oltre che interessante, anche se non sempre facile. Si è trattato spesso di cose totalmente nuove per noi, che hanno richiesto la guida di una persona esperta; credo infatti che sia difficile studiare didattica da soli, soprattutto quando si cerca per le prime volte di stendere un'unità didattica o di riconoscere gli obiettivi e le fasi. Secondo tutti gli studenti partecipanti la parte più interessante del seminario è stata quella della ''Hospitation''; in questa fase abbiamo avuto la possibilità di mettere in un certo senso in pratica ciò che avevamo imparato durante le lezioni. Buona parte del seminario è servita infatti da preparazione alla ''Hospitation'' e altro tempo è stato adoperato per commentare i risultati della nostra esperienza.
La fase della ''Hospitation'' è consistita nell'assistere ad alcune ore di lezione nella stessa classe di una scuola media o media superiore, naturalmente d'accordo col preside e con l'insegnante. Il nostro compito era quello di osservare attentamente la lezione e annotarne le fasi, i contenuti e quelli che noi giudicavamo essere gli obiettivi dell'insegnante (dovevamo compilare uno ''Stundenverlaufsprotokoll''). Dovevamo inoltre intervistare il professore sulle premesse socio-culturali e personali degli alunni nei confronti della lezione di tedesco. Una cosa importante che abbiamo imparato nel corso del seminario è infatti che gli alunni sono i ''protagonisti'' della lezione, che deve essere preparata e impartita secondo le loro esigenze. Ognuno di noi ha poi riassunto la propria esperienza in una relazione. È stato molto interessante confrontare i diversi risultati: in alcune classi si sono presentati dei problemi dovuti o al poco interesse degli alunni per la materia, o agli scarsi mezzi della scuola o (purtroppo) all'inadeguata preparazione linguistica e/o didattica degli insegnanti.
Come ho già detto, gran parte delle lezioni del seminario sono servite da preparazione alla ''Hospitation''. A questo proposito ci è stato insegnato a distinguere contenuti ed obiettivi della lezione di tedesco, a differenziare i diversi tipi di obiettivi, ad analizzare una lezione tenuta da altri e a stenderne lo ''Stundenverlaufsprotokoll'' facendo anche attenzione alle diverse forme di lavoro e all'interazione fra studenti e insegnante, ad ipotizzare una lezione e a stendere un proprio ''Stundenverlaufsplan''.
Le lezioni che abbiamo osservato prima della ''Hospitation'' sono: un'ora di tedesco tenuta al Goethe Institut in Germania registrata in una videocassetta e una lezione di tedesco commerciale tenuta dalla prof. Silvia Serena all'ITC Andrea Colotti di Feltre. Assieme alla signora Silvia Serena un'altra esperta di didattica ha contribuito alla realizzazione del seminario; si tratta della prof. Giovanna Padovani, che ha tenuto le lezioni teoriche introduttive e una lezione sul tema ''grammatica''. Devo dire che la parte prettamente teorica si è rivelata la più difficile e la meno chiara, forse perche si trattava di spiegare ed approfondire alcuni concetti che richiedono una maggiore preparazione da parte nostra per poter essere capiti bene. Ad ogni modo durante il corso del seminario ci è stata distribuita una quantità di materiale riguardante le lezioni svolte che giudichiamo molto utile anche nel caso volessimo riprendere alcuni argomenti per conto nostro. Anche le diverse forme di lavoro utilizzate durante il seminario (relazioni di esperti, lezione frontale, lavoro di gruppo, utilizzazione del videoregistratore e di altri mezzi, ecc.) sono valutabili positivamente, in quanto adeguate ai temi proposti. Riteniamo particolarmente efficace il lavoro di gruppo; in questa fase infatti noi studenti abbiamo dovuto impegnarci in prima persona e ''produrre'' qualcosa (ad esempio uno ''Stundenverlaufsplan'') in base alle conoscenze acquisite fino a quel momento. Il lavoro di gruppo e la stesura della relazione sulla ''Hospitation'' sono stati i momenti più impegnativi e duri del seminario, ma allo stesso tempo quelli che ci hanno dato maggior soddisfazione, assieme alla consapevolezza dei nostri limiti. Ci siamo resi conto infatti che stendere un'unità didattica è tutt'altro che facile, così come non è facile la professione dell'insegnante. Abbiamo però anche capito che la preparazione didattica può recare a tale professione molte soddisfazioni rendendola perfino piacevole, oltre a fare dell'insegnante una persona stimata dagli alunni.
Per quanto riguarda la nostra esperienza, abbiamo imparato a distinguere le fasi di una lezione e saremmo in grado di programmarne una, anche se al momento dell'applicazione pratica ci scontreremmo con una certa dose di insicurezza dovuta anche alla nostra inesperienza.
Per questo noi studenti riteniamo che una fase di ospitazione più lunga e in diverse classi sarebbe di grande aiuto, assieme alla possibilità di tenere alcune lezioni, magari di fronte ad altri partecipanti al corso, in modo da discutere poi assieme sul metodo d'insegnamento impiegato e sulle difficoltà incontrate.
Un altro lato positivo della partecipazione al seminario è infatti a mio avviso la capacità che abbiamo acquisito di essere critici nei confronti delle lezioni osservate e di motivare le ragioni di tali critiche.
Tornando alla proposta di dedicare più tempo alla fase della ''Hospitation'' (e a tutto il seminario in generale) ci rendiamo conto che questo richiederebbe una sorta di accordo tra il Provveditorato, gli studenti e l'università, oltre al fatto che corsi di didattica dovrebbero entrare a far parte del programma di studi universitario e non restare la sporadica iniziativa di qualche insegnante volonteroso.
Per questo noi speriamo che venga istituito un seminario di didattica anche per l'anno accademico 1986/87 allo IULM di Feltre e auspichiamo l'introduzione di tali corsi in tutte le università di lingue straniere in Italia, corsi che dovrebbero essere frequentati obbligatoriamente da tutti coloro che intendano svolgere la professione di insegnante.
Secondo noi è inoltre opportuno che ad ogni lingua straniera corrisponda uno specifico corso di didattica, poichè si presentano problemi diversi a seconda della lingua che viene insegnata.
Un'altra proposta per i futuri insegnanti è la frequenza obbligatoria di un corso di didattica della durata di un anno dopo la laurea.
Ad ogni modo - prima o dopo la laurea - riteniamo questi corsi indispensabili; sappiamo che se si decidesse di introdurli in tutte le università ci vorrebbe del tempo prima che fossero realizzati in modo ideale, anche a causa della difficoltà di trovare persone esperte in questo campo; per questo pensiamo che il seminario che abbiamo frequentato - con i suoi limiti - sia un inizio più che buono.

Idea Arquilla[1]

L'esperienza di Feltre negli occhi di un'insegnante

Quando mi è stato chiesto di ospitare due studentesse dello IULM di Feltre durante alcune ore di lezione, ho accettato subito con entusiasmo. Ho ancora presente infatti lo smarrimento provato molti anni fa nei primi tempi del mio insegnamento, quando, uscita dall'università con un ampio bagaglio culturale e linguistico, entravo nel mondo della scuola, a me invece to-

(1)
Nella stesura della sua relazione, la studentessa Idea Arquilla si è avvalsa dei risultati di un'indagine condotta per mezzo di un questionario tra gli studenti che avevano partecipato al seminario con il Dott. Paschke.

talmente sconosciuto e non avevo la minima cognizione didattica: i programmi delle varie classi mi erano ignoti, nessuno mi aveva mai fatto vedere un libro di testo. Insomma, come tutti, ho dovuto fare, faticosamente e lentamente, un'esperienza sulla mia pelle e su quella dei miei alunni di allora. Mi è parso perciò giusto e doveroso cercare di far partecipi di quello che in tutti questi anni ho acquisito anche chi dovrà negli anni futuri occupare i nostri posti.
L'esperienza è stata positiva sotto tutti i punti di vista. La presenza delle studentesse non ha minimamente condizionato il normale svolgersi delle lezioni. Io ho cercato di far sì che le studentesse ricavassero un'immagine il più vera possibile della realtà della scuola e delle difficoltà che vi si incontrano. Ho tenuto una lezione come tutte le altre, gli scolari hanno avvertito la "quotidianità" di quello che si svolgeva in classe e hanno reagito come sempre, intervenendo con spontaneità e disinvoltura. Le studentesse hanno avuto la possibilità di sentire tutti, bravi e meno bravi, in quanto avevo scelto come classe ospitante la meno numerosa (solo 16 alunni) perchè fosse possibile orientarsi meglio fra volti e voci sconosciute.
Dopo le lezioni ho dedicato un paio d'ore a un colloquio con le studentesse per rispondere alle loro domande sulla classe e soprattutto per presentare loro molto sommariamente il materiale e gli strumenti che uso durante le lezioni. A questo proposito, secondo me, invece di questa presentazione a tavolino, sarebbe auspicabile una verifica dal vivo dell'uso del laboratorio, degli audiovisivi ecc. Queste "Hospitationen" infatti dovrebbero durare più a lungo, magari in periodi diversi dell'anno per dare la possibilità alle studentesse di rendersi conto effettivamente del livello della classe, del suo progredire, delle difficoltà, del lavoro di recupero nel corso di un intero anno scolastico; utile sarebbe anche, a mio avviso, che le studentesse entrassero in tutte le classi di uno stesso insegnante per verificare il progressivo svilupparsi dell'apprendimento negli anni successivi. Alla fine potrebbero le stesse studentesse universitarie tenere una lezione in classe, come avviene già nel tirocinio dell'istituto magistrale. Così questa iniziativa, di per sé già molto valida, potrebbe dare dei risultati ancora migliori, più utili e più incisivi.

Marilena Bonan[2]

(2)
La prof. Marilena Bonan insegna all'I.T.C. "Andrea Colet" di Feltre: grazie alla sua disponibilità, oltre che a quella del Preside e del Provveditore, è stato possibile fornire agli studenti questa esperienza fondamentale per la loro futura professione.

LEHRERFORTBILDUNG UND INTERKULTURELLE ERZIEHUNG

Bericht über ein Projekt des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF)

Gabriele Steffen

0.
Seit 1979 entwickeln wir am DIFF Fernstudienmaterialien für Lehrerinnen und Lehrer, die Schüler ausländischer Herkunft unterrichten. Diese Projektarbeit war eng auf die pädagogische Diskussion in diesem Bereich bezogen, für den sich mittlerweile der aus guten Gründen kritisierte, dennoch einprägsame Begriff "Ausländerpädagogik"[1] eingebürgert hat. Sie spiegelt zugleich demographische und politische Entwicklungen wider. Die Arbeit hat drei Phasen durchlaufen, über die ich im folgenden Beitrag berichten möchte.

1. Im Rahmen eines Pilotprojekts entwickelten und erprobten wir 1979/80 sechs Studieneinheiten vor allem für deutsche Lehrerinnen und Lehrer ausländischer Schüler.
2. Darauf aufbauend erarbeiteten wir 1981-83 ein umfangreicheres Materialangebot für denselben Adressatenkreis.
3. In der letzten Phase (1983/85) entwickelten wir eine Konzeption und ein Materialangebot für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Nationalität. Auf diese Phase, und hier insbesondere auf die Fortbildungsmaterialien für italienische und deutsche Lehrerinnen und Lehrer, gehe ich ausführlicher ein, da diese für die Arbeit auch in Italien von besonderem Interesse sein dürften[2].

1. Das Pilotprojekt "Ausländerkinder in der Schule"

Die *Ausgangssituation*: Ende der siebziger Jahre war nicht mehr zu übersehen, daß es in den Schulen der Bundesrepublik mittlerweile Hunderttausende ausländische Kinder gab und diese von den Schulverwaltungen und von einem großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer als erhebliches Problem empfunden wurden. Die ausländischen Arbeiter, die seit 1955 (dem Jahr der Anwerbevereinbarung mit Italien) zunächst als kurzfristige "Gastarbeiter" ins Land geholt worden waren, hatten sich zunehmend auf einen längerfristigen Aufenthalt eingerichtet, ihre Familienangehörigen nachgeholt oder in der Emigration Familien gegründet, durchaus im Sinne der Wirtschaftsinteressen und der Ausländerpolitik, welche nach der unkontrol-

(1)
Ausländerpädagogik nennt den Bereich der Pädagogik, der sich mit der Erziehung der Migrantenkinder und den Konsequenzen, die die Anwesenheit von Schülern unterschiedlicher Nationalität für das gesamte Schulwesen und die gesamte Pädagogik hat, befaßt. Dieser Begriff ist in mehrfacher Hinsicht problematisch: zum einen läßt er den Eindruck aufkommen, als handele es sich dabei lediglich um ein Problem der Minorität, für die eine besondere Pädagogik entwickelt werden müsse. Zum anderen ist die Trennung zwischen "Ausländern" und "Inländern" natürlich auch in gewisser Hinsicht diskriminierend - lieber spreche ich intern von "Menschen unterschiedlicher Nationalität" - und auch für fremde Leser, die ja aus deutscher Sicht ebenfalls "Ausländer" sind, vermutlich besonders wenig nachvollziehbar. Dennoch verwende ich diesen Begriff Ausländerpädagogik, weil er sich eben für diesen Bereich mittlerweile eingebürgert hat und schlecht durch einen anderen zu ersetzen ist.

(2)
Die in diesem Beitrag dargestellten Überlegungen wurden gemeinsam mit den übrigen am Projekt Beteiligten entwickelt. Dies sind:
die Projektgruppe: Gabriele Steffen, Erwin Wagner;
der Wissenschaftliche Beirat: Hans H. Reich, Guido Schmitt (Hauptprojekt "Ausländerkinder", Projekt "Zusatzmaterialien"(Fortbildungsmaterialien für ausländische Lehrer) Heide Ade, Brigitte Burmann-Berlin, Gerhard Neuner, Karlheinz Rebel, Hans-Peter Schmidkte (Hauptprojekt "Ausländerkinder in der Schule"), Klaus Gisi, Franz Kossen, Friedemann Maurer, Ursula Neumann, Annegret Stotz-Wiegand, Eckart Woischnik, Attilio Yakar (Projekt "Zusatzmaterialien"(Fortbildungsmaterialien für ausländische Lehrer)
sowie die Herausgeber (s.o.)
Ein *anderes* Projekt des DIFF wurde in "Pragonischen" bereits vorgestellt: *"Deutsch als Fremdsprache - Fortbildung ausländischer Deutschlehrer". Dieses Projekt richtet sich vor allem an Lehrerinnen und Lehrer außerhalb der Bundesrepublik, die in ihrem Land Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Die Materialien wurden u.a. in Italien an der Universität Turin - von Donatella Deupé-Poot und ihren Studenten - erprobt.*
Die beiden Projekte hängen zwar personell zusammen - ich habe das Projekt "Deutsch als Fremdsprache" 1985 gemeinsam mit Sylvia Mebler übernommen -, sind aber von der Organisation, dem Ansatz und den Zielgruppen her eigenständige Projekte.

lierten Expansion der Anfangsjahre ab etwa 1973 (dem Jahr des Anwerbestops) nunmehr auf eine "sozial verantwortliche Konsolidierung" der Ausländerbeschäftigung ausgerichtet war. Innerhalb von 10 Jahren hatte sich die Zahl ausländischer Schüler mehr als verzehnfacht, auf ca. 390.000 im Schuljahr 1975/76 (insbesondere der Anteil türkischer Schüler war stark angestiegen).
Gesetzgeberische Initiativen, bildungspolitische Maßnahmen und wissenschaftliches Engagement folgten dieser Entwicklung mit einer beträchtlichen zeitlichen Verzögerung. Die Bildungspolitik des Bundes und der Länder war zunächst auf schulorganisatorische Maßnahmen konzentriert. Anfang der siebziger Jahre begannen einzelne Forschungsprojekte und Modellversuche, erste Veröffentlichungen kamen auf den Markt, viele Lehrerinnen und Lehrer entwickelten in ihrer Arbeit mit ausländischen Schülern ein großes Engagement. Aber diese Lösungsversuche blieben vereinzelt, waren kaum zugänglich und auch nicht auf einen allgemeinen Diskussionsstand bezogen. Für den Unterricht mit ausländischen Schülern fehlte es nahezu an allem: an geeigneten didaktischen Konzepten, Materialien, Organisationsmodellen, Fachkräften und einer entsprechenden Aus- und Fortbildung.

Als wir 1979 mit unserer Projektarbeit begannen, ging es also darum, so schnell wie möglich auf diesen Mangel zu reagieren. Das Ziel war, daß die zu entwickelnden Materialien tatsächliche Hilfen für die Praxis geben sollten, die auch wissenschaftlich zu begründen waren. Dies führte uns zu der Grundentscheidung für ein *handlungsorientiertes Konzept*, bei dem das berufliche Handlungswissen der Lehrer - die "Alltagstheorien" - und dessen Verknüpfung mit der alltäglichen Arbeit im Mittelpunkt des Lernens stehen sollten. Fest stand, daß wir von Beginn an eng mit Lehrerinnen und Lehrern zusammenarbeiten wollten. Wir begannen damit, Lehrerinnen und Lehrer in der ganzen Bundesrepublik zu bitten, uns zu schildern, wo die wichtigsten Probleme im Unterricht mit Ausländerkindern lagen und wo praktische Hilfen besonders dringlich waren, und vertieften dies durch die Zusammenarbeit mit einer Lehrergruppe am Ort. Insgesamt erhielten wir dadurch eine Fülle von Problemschilderungen und Fallbeschreibungen, die deutlich machten, wie komplex die Anforderungen waren, die sich in der Schule stellten. Eine Konsequenz daraus: Soweit als möglich versuchten wir, diese Fall- und Situationsschilderungen zum Ausgangspunkt zu machen, ihnen dann möglichst solide wissenschaftliche Grundlageninformationen zuzuordnen und damit begründete praktische Folgerungen zu verbinden - ein Verfahren, das wir als "didaktischen Dreischritt" bezeichneten und das unser Projekt bis heute als grobes Leitprinzip begleitete. Eine zweite Konsequenz: es reichte nicht aus, sich auf schulorganisatorische und sprachdidaktische Fragen zu beschränken, die in der pädagogischen Diskussion bislang im Vordergrund gestanden hatten, sondern es mußten auch Fragen des sozialen Lernens, der Zusammenarbeit im Kollegium und mit den ausländischen Familien sowie des außerschulischen Umfeldes insgesamt aufgegriffen werden.

Das Pilotprojekt umfaßte schließlich *sechs exemplarische Studieneinheiten*, die die Bereiche Didaktik, Verhaltensprobleme, Elternarbeit, Kooperation und Landeskunde (Griechenland und Türkei) abdeckten. Der Entwicklung der "landeskundlichen" Studieneinheiten lag die Überzeugung zugrunde, daß die Arbeit mit ausländischen Schülern auch deren Herkunftskulturen berücksichtigen muß - und daß es hierbei mit pauschalen, statischen, zu raschen Verallgemeinerungen verlockenden Erklärungen nicht getan ist. Deswegen beschränkten wir uns nicht auf informierende Texte zu unterrichtsrelevanten Themen - wie Schule, Sprache, Familie - und Aspekten, die nur indirekt in den Unterricht hineinwirken wie Wirtschaft und Politik, sondern ergänzten diese Informationen durch vielfältige Materialien, Bilder, Zeitungsartikel, Gedichte, Literaturauszüge aus unterschiedlicher Sicht, in zum Teil provozierender Zusammenstellung. Leitgedanke war, den Blickwinkel der Betroffenen nachvollziehbar (und die eigene Wirklichkeit in Ansätzen fremd) zu machen, die Vielfältigkeit und Dynamik der kulturellen Wirklichkeit deutlich werden zu lassen, damit zu einer differenzierten, andauernden Auseinandersetzung anzuregen, aber auch Lust zu machen dazu, Inhalte aus den Herkunftsländern in den Unterricht selbst einzubeziehen.
Der Erfolg dieses Pilotprojekts - ausgedrückt in Absatzzahlen - war für uns überwältigend. Obwohl unter großem Zeitdruck erstellt und eher Taugliches sammelnd als schon Neues entwickelnd, bot unser Material offenbar vor allem den Institutionen der Lehrerfortbildung, aber auch einzelnen Lehrerinnen und Lehrern eine gut brauchbare Grundlage, ihre Fortbildung zu strukturieren. Die Evaluation, gestützt auf verschiedene Fragebogen, Expertenberatungen und Gruppengespräche mit Lehrern, bestätigte: Der Ansatz war grundsätzlich sinnvoll; die Materialien konnten Lehrerinnen und Lehrern helfen, sich praxisbezogen und wissenschaftlich orientiert fortzubilden.

2. Das Hauptprojekt "Ausländerkinder in der Schule"

1981 konnten wir dann mit den Arbeiten zu einem umfangreicheren Programm beginnen. Mittlerweile hatten insbesondere die Lehrer ausbildender Hochschulen begonnen, Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengänge zur "Ausländerpädagogik" einzurichten. Meist wurden die Beiträge verschiedener Fachbereiche verbunden, um die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache zentriert und durch "soziokulturelle Grundlagen" und Herkunftssprachen ergänzt. In der Fortbildung waren in fast allen Programmen mehr oder weniger große Programme aufgelegt worden, teilweise mit eigener Materialentwicklung, viele unter Einbeziehung unserer Pilotmaterialien. Die Publikationen zum Bereich "Ausländerpädagogik" nahmen sprunghaft zu. Projekte und Modellversuche wurden eingerichtet und eigene Zeitschriften ins Leben gerufen. Für Lehrerinnen und Lehrer, die sich in diesem Bereich fortbilden wollten, war das Problem nicht länger das fehlende, sondern zunehmend das kaum noch überschaubare Angebot. Allerdings war es nach wie vor schwierig, eine grundlegende pädagogische Orientierung zu gewinnen. Weiterhin gab es zuwenig langfristige, praxisbezogene pädagogische Forschung, insbesondere zu schulpädagogischen und didaktischen Fragen.
In diesem Kontext setzte das **Hauptprojekt** ein, nahm Grundkonzeption wie Themenstruktur des Pilotprojekts auf und versuchte eine systematisierende Weiterführung der Diskussion. Der thematischen Gliederung Schulfächer, Schulstufen oder auch die von Land sehr unterschiedlichen und sich rasch verändernden Organisationsformen des Unterrichts zugrundezulegen, erschien wenig befriedigend. Stattdessen wurde versucht, die im Unterricht mit ausländischen Schülern zentralen pädagogischen Aufgaben zu definieren. Zusammen mit den Ergebnissen der Evaluation und abgestimmt mit den Materialangeboten anderer Einrichtungen ergab sich folgende Struktur:



Noch stärker als im Pilotprojekt wurde versucht, die notwendige Verbindung von theoretischer und praktischer Entwicklung auch in der Zusammenstellung der Autorenteams deutlich werden zu lassen. Bei den **unterrichtsbezogenen** Studieneinheiten (s. linke Seite des Schemas) waren einige Schwierigkeiten zu bewältigen, um angesichts eines noch unzureichenden Kenntnisstandes wissenschaftlich legitimierbares Wissen zu erweitern und auf unterrichtsbezogene Probleme zuzuschneiden. Auch der methodische Aufbau der Materialien mußte über das dreischrittige Schema hinaus, je nach Problemfeld, ausdifferenziert werden. So beginnt zum Beispiel die Studieneinheit "*Gemeinsames Lernen mit ausländischen und deutschen Schülern*" mit einem Erfahrungsbericht und einer Unterrichtsbeobachtung, an die sich grundsätzliche Überlegungen zum gemeinsamen Lernen in einer Klasse sowie zum Konzept einer interkulturellen Erziehung anschließen, welche durch eine Ideenskizze zum interkulturellen Unterricht ergänzt werden. Ein zweites Kapitel stellt ein fachübergreifendes Unterrichtsprojekt, die Ausgestaltung des Klassenzimmers, ausführlich dar; weitere Kapitel befassen sich, in jeweils neuer Verknüpfung von Fallbeispielen, fach- und allgemeindidaktischen Reflexionen, praktischen Vorschlägen und zusätzlichen didaktischen Elementen, mit dem Unterricht in Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und dem musisch-ästhetischen Berich sowie mit wünschenswerten Veränderungen des Schullebens. Bei den ***länderbezogenen*** Einheiten (s. rechte Seite des Schemas) konnten nun alle 6 wichtigsten Entsendeländer berücksichtigt werden. Zugleich arbeiteten wir in diesem Bereich einige der Leitprinzipien des Pilotprojekts noch weiter heraus: Bei der Auswahl der Inhalte wollen wir noch stärker die Kulturen und Regionen, aus denen die Migranten kommen - *im Falle Italiens also die des Mezzogiorno* - und die Veränderungen im Verlauf der Migration in den Mittelpunkt stellen; bei der Zielentscheidung trat deutlicher das Ziel in den Vordergrund, durch Darstellung der historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge wie durch subjektive Schilderungen Einblike in die Lebenswelt der Betroffenen mit ihrem eigenen Wert und ihrer eigenen Logik zu vermitteln; hieraus ergab sich zugleich eine gewachsene Zurückhaltung gegenüber Darstellungen, die von den Betroffenen selbst als einseitig oder verletzend empfunden werden konnten, und statt dessen das Hervorheben von Gemeinsamkeiten und positiven Entwicklungsmöglichkeiten. Um die Chance zu fördern, daß die dargestellten Inhalte auch in den Unterricht Eingang finden konnten, wurden den einzelnen Kapiteln jeweils didaktische Anregungen zugeordnet; in Ergäzung hierzu wurden Arbeitsfragen aufgeworfen, die nur in Zusammenarbeit mit Angehörigen der betreffenden Nationalität zu beantworten sind und so zum interkulturellen Dialog anregen. Dies alles erlaubte keine geschlossene und streng systematische Darstellung, sondern erforderte eine mehrfach gebrochene, mehrperspektivische Darstellungsweise, eine offene, vielfältige didaktische Elemente umfassende Form.

Die ***pädagogische Grundorientierung*** des Projekts konnte nun genauer gefaßt werden: Die Studienmaterialien sollen insgesamt zu einer schulischen Bildung und Erziehung beitragen, die das gemeinsame Leben in einer Gesellschaft gerichtet ist, in der neben der einheimischen Bevölkerung auf Dauer Angehörige anderer ethnischer Gruppen leben können. Im Mittelpunkt steht daher das ***interkulturelle Lernen*** als gemeinsames und gegenseitiges Lernen, das auf die jeweiligen kulturell geformten Erfahrungen Bezug nimmt und zum Ziel hat, Gemeinsamkeiten aufzufinden und Unterschiede kennen und akzeptieren zu lernen. Dadurch wird angestrebt, zu einem vertieften Verständnis der eigenen Vergangenheit und Gegenwart zu kommen kooperative und gleichberechtigte Beziehungsformen zu finden und an der Entwicklung neuer Lebensmöglichkeiten aktiv teilzunehmen. So geht der didaktische Ansatz in seiner Zielperspektive über eine reine "Ausländerpädagogik" hinaus.

3. Materialien für die Fortbildung italienischer und deutscher Lehrerinnen und Lehrer.

Die Materialien des Projekts "Ausländerkinder in der Schule" richten sich in erster Linie und explizit an *deutsche* Lehrerinnen und Lehrer. Der *Muttersprachliche Unterricht* erscheint nicht als eigenes Thema. Dies gibt durchaus

auch die Akzentuierung der Problemsicht in der Ausländerpädagogik und die organisatorischen Rahmenbedingungen wieder: In der ausländerpädagogischen Diskussion hat der Muttersprachliche Unterricht lange Zeit nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Zwar enthielten die ausländerpädagogischen "Standardwerke" auch jeweils Kapitel zum Muttersprachlichen Unterricht. Aber insgesamt blieben die Deutschen in der Diskussion darüber, wie der Unterricht mit Schülern unterschiedlicher nationaler Herkunft aussehen sollte, weitgehend unter sich. Die Diskussionen unter ausländischen Lehrern selbst drangen kaum in die Öffentlichkeit. Für manche deutschen Lehrer schien der Muttersprachliche Unterricht sogar eher die eigenen Bemühungen zu gefährden. Dies ist natürlich auch ein Ergebnis der organisatorischen Voraussetzungen: der Muttersprachliche Unterricht hat als "freiwilliges Ergänzungsangebot" de facto in der deutschen Schule oft nur eine randständige Bedeutung, er wird in sechs Bundesländern in der Verantwortung der Konsulate organisiert[3] und findet in der Regel nachmittags statt, wobei die meisten ausländischen Lehrer an verschiedenen Schulen unterrichten. Kontakte oder gar eine tatsächliche Zusammenarbeit sind deswegen sehr selten.
In ihrer Arbeit sind ausländische Lehrer daher weitgehend auf sich gestellt. Es fehlen geeignete Lehrbücher, Materialien und Handreichungen für eine Didaktik des Muttersprachlichen Unterrichts, aber oft auch Informationen über Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts in der deutschen Schule. Im Stich gelassen fühlen sich ausländische Lehrer oft auch von ihren Schulbehörden, die daran interessiert sind, daß die Lehrer nach einer absehbaren Zeit wieder ins Herkunftsland zurückkehren. Fortbildungsmöglichkeiten, die speziell auf die Bedürfnisse ausländischer Lehrer zugeschnitten sind, oder gar gemeinsame, auf interkulturellen Austausch angelegte Fortbildungsangebote gibt es erst in Ansätzen. Dies macht die ohnehin bedrückenden Arbeitsbedingungen noch schwieriger: oft ähnelt die Arbeit des ausländischen Lehrers dem alten Handwerk des "maestro ambulante"[4]; der ständig unterwegs ist, an wechselnden Orten tätig ist und seine Schüler, zumal Schüler verschiedenster Altersgruppen, selbst rekrutieren und ständig neu motivieren muß. Die Aufgaben, vor die sich ausländische Lehrer gestellt sehen - in der Zusammenarbeit mit Eltern, der Beratung von Schülern, den Übersetzungs- und Vermittlungstätigkeiten für Kollegen, Schulleitung und auch außerschulische Instanzen - sind so umfangreich und so weitgefaßt, daß sie sich manchmal wie ein "Mädchen für alles" fühlen. Angesichts dieser unklaren Aufgabenstellungen wie auch der unbefriedigenden Arbeitsbedingungen ist es für die ausländischen Lehrer schwer, ein angemessenes berufliches Selbstverständnis zu entwickeln. Kennzeichen der "Professionalität" sind ja gerade ein klar umrissenes Aufgabenfeld, ein eigenständiges Berufsbild, die in der Regel ausschließliche und lebenslange Berufsausübung, das Vorhandensein einer speziellen Aus- und Fortbildung.
1983 begannen wir mit der Arbeit an *Fortbildungsmaterialien für ausländische Lehrer*. Fest stand für uns: Diese Materialien sollten helfen, im Unterricht und in der deutschen Schule allgemein befriedigender arbeiten zu können; sie sollten also *Anregungen für den Unterricht* und auch die notwendigen *Informationen über die pädagogischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit* vermitteln. Sie sollten aber auch die *Entwicklung eines angemessen beruflichen Selbstverständnisses* unterstützen und dies ins öffentliche Bewußtsein rükken: Ausländische Lehrer sind ja keine "Mängelwesen", die alle wichtigen Kenntnisse und Fertigkeiten erst erwerben müssen, sondern eigentlich sind sie Experten, Experten für einen Unterricht, der Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen herstellt, Spezialisten für Zweisprachigkeit, Mittler zwischen Kollegen, Eltern und Schülern verschiedener Nationalität, vielleicht gar "avanguardie educative"[5]. Und schließlich sollten sie die *Isolation abbauen* und einen *pädagogischen Dialog in Gang bringen*: Bisher findet eine befriedigende und kontinuier-

(3)
vgl. in Anhang 1 die Übersicht über die Situation des Muttersprachlichen Unterrichts, aus: CHILLEMI, Francesca/REICH, Hans H./STEFFEN, Gabriele: In der deutschen Schule/Nella scuola tedesca. Studienmaterialien für italienische und deutsche Lehrerinnen und Lehrer/Materiali per l'aggiornamento di insegnanti italiani e tedeschi Bd. 1 Tübingen: DIFF 1986, S. 127/128.

(4)
COMPAGNONI, E./DI CARLO, S.: Emigrazione e scuola. Il caso svizzero, A. Armando, Roma 1980.

(5)
LAPORTA, R.: Insegnanti ovvio o perché, Uscland e Giunti, Toranto 1981, zit. nach CAMPAGNA, Ignazio: Formazione professionale degli insegnanti in servizio nella RFG all'indomani della legge 604/82 e nella prospettiva della riforma della legge 153/71. Unveröff. Ms.

liche Zusammenarbeit zwischen deutschen und italienischen (und türkischen, griechischen ...) Lehrern nur allzu selten statt, und wenn, dann sind die Rollen oft nicht gleichmäßig verteilt: Ausländische Lehrer werden eher in Konfliktfällen herangezogen, übernehmen Hilfsdienste und haben so wenig Gelegenheit, ihre spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen. Von ihnen wird Kooperations- und Lernbereitschaft selbstverständlich erwartet; für deutsche Lehrer gilt das nicht in gleicher Weise. Unser Gedanke ist, daß statt dessen ein "pädagogischer Dialog" entstehen kann. Wenn Lehrerinnen und Lehrer aller Nationalitäten ihr Wissen, ihre Kenntnisse, ihre Stärken und ihre Fragen zusammentragen, dann wird, so unsere Überzeugung, der Unterricht und die Schule für alle Kinder besser werden. Dies wird nur in gleichberechtigter und gemeinsamer Arbeit erreicht werden können. Im Muttersprachlichen Unterricht sind wichtige Ansätze entwickelt worden, die auch für deutsche Lehrer von Interesse sind. Das Ziel Zusammenarbeit sollte also nicht nur sein, akute Probleme gemeinsam zu bewältigen, sondern auch, die grundlegenden Erziehungsvorstellungen kennen, verstehen und akzeptieren zu lernen. Hierzu gehört die Verständigung über die eigene Arbeit durch gegenseitige Besuche im Unterricht, Gespräche darüber, Materialaustausch, gemeinsame Planungen. Dieses Verständnis kann vertieft werden durch die Beschäftigung mit den pädagogischen Grundlagen: Welches waren die für die Entwicklung des Erziehungswesens wichtigen Traditionen? Wo sind Übereinstimmungen? Welche gegenseitigen Beziehungen, welchen Austausch gab es zwischen der italienischen und der deutschen Pädagogik? Welche unterschiedlichen Lösungen wurden für gleiche Problemstellungen gefunden? Warum hat sich etwas so und nicht anders entwickelt - und wie wird es sich weiterentwickeln? Welche konkurrierenden Vorstellungen gibt es auch innerhalb eines Landes? Wie unterscheiden sich offizielle Sichtweise und Alltagspraxis, - und "italienische" und "deutsche" Sichtweise? Welches sind wichtige Reformansätze? Was kann man aus der pädagogischen Diskussion des anderen Landes lernen? Dies sind nur einige der Fragen, die in einer solchen gemeinsamen Arbeit wichtig werden können.

Wir versuchten, möglichst viele Kolleginnen und Kollegen für eine Mitarbeit zu gewinnen, baten sie durch einen Brief und auf Tagungen, ihre Erfahrungen zu Papier zu bringen. Wir stellten Material zusammen, das für die Arbeit im Muttersprachlichen Unterricht hilfreich, aber einzelnen Lehrern schwer zugänglich ist. Und wir baten italienische und deutsche Wissenschaftler, zu bestimmten für die Fortbildung relevanten Themen eigene Beiträge zu schreiben. Vor allem lag uns daran, auch verschiedene Sichtweisen zu einem Thema zu erhalten. Die Materialien entstanden somit in enger deutsch-italienischer Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Wissenschaftlern; sie sind selber aus einem *interkulturellen Dialog* hervorgegangen.

Die fertigen Materialien umfassen also *verschiedene didaktische Elemente:*
- Unterrichtsbeispiele und -materialien;
- wissenschaftliche Originalbeiträge, die zum Teil durch Kommentare aus der jeweils anderen Perspektive ergänzt werden;
- Lehrplanauszüge, Statistiken, Auszüge aus ergänzender wissenschaftlicher Literatur als Arbeitsmaterialien;

hinzu kommen Arbeitsvorschläge: keine geschlossenen Fragen, auf die wir bereits die Antwort wissen, sondern Anregungen, sich mit den Texten und Materialien in neuer Form, intensiver und in der Gruppe auseinanderzusetzen, Anregungen, das Dargestellte auf den eigenen Unterricht zu übertragen, oder Fragen, die dazu dienen sollen, kooperativ etwas Neues herauszufinden - Fragen also, die fast als Forschungsaufgaben zu verstehen sind.

Die Materialien sind zum einen für diejenigen geeignet, die sich durch Selbststudium, meist ohne zusätzliche Unterstützung, fortbilden wollen:

für *italienische* Lehrer, die sich in der Bundesrepublik eng auf die Probleme ihrer Berufspraxis bezogen fortbilden möchten und keine Gelegenheit zur Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung haben oder die sich in Italien auf eine Tätigkeit in der Bundesrepublik vorbereiten möchten, und

für *deutsche* Lehrer, die auf diese Weise mehr über die Arbeit ihrer ausländischen Kollegen und die italienische Pädagogik erfahren wollen.

Zum andern sind die Materialien für die Arbeit in offiziellen Lehrerfortbildungsveranstaltungen, selbstorganisierten Lehrerarbeitsgruppen und Lehrertandems zugeschnitten. Durchweg sind sie so angelegt, daß sie zur Zusammenarbeit aufforden. Auch denjenigen, die alleine arbeiten, sollen die Materialien einen Anstoß vermitteln, auf Kollegen zuzugeben und beispielsweise um Erklärungen oder weitere Informationen zu bitten, selbst ergänzende Informationen anzubieten, Meinungen auszutauschen oder ein gemeinsames Unterrichtsvorhaben zu planen.

In eine ähnliche Richtung geht die sprachliche Gestaltung: Die Materialien sind *zweisprachige* Materialien. Im allgemeinen wurden die Texte in der Sprache abgedruckt, in der sie geschrieben sind, und dann z.T. übersetzt, z.T. zusammengefaßt oder auch nur stichwortartig übersetzt, je nach der Funktion, die der Text für die gemeinsame Arbeit hat. Es soll also auch zweisprachig mit den Materialien gearbeitet werden: Zur raschen Information ist es zwar möglich, lediglich die italienischen oder lediglich die deutschen Texte zu lesen, aber wer sich eingehender mit den Materialien auseinandersetzen will, muß auch die Texte in der jeweils anderen Sprache hinzuziehen - oder, wenn die eigenen Sprachkenntnisse hierzu (noch) nicht ausreichen, Kollegen um Hilfe bitten. Dabei werden fast zwangsläufig sowohl einzelne Schwierigkeiten der jeweils anderen Sprache als auch allgemeine Fragen, wie z.B. Möglichkeiten und Probleme des Übersetzens, angesprochen werden. Die Zusammenarbeit mit Kollegen der anderen Nationalität kann so zum Erfahrungsfeld auch zweisprachigen Lernens werden.

Die Materialien bestehen aus *3 Heften*, die unabhängig voneinander bearbeitet werden können: Im *1. Teil* (s. Studieneinheit 1 der weiter unten aufgeführten Übersicht) geht es um die berufliche Situation italienischer Lehrerinnen und Lehrer an der deutschen Schule.

Der *2. Teil* (s. Studieneinheit 2) umfaßt Unterrichtsbeispiele zum Muttersprachlichen Unterricht aus verschiedenen Schulstufen, Lernbereichen und zu verschiedenen Themen sowie grundlegende Texte zum Muttersprachlichen Unterricht.

Der *3. Teil* (s. Studieneinheit 3) befaßt sich mit der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion in Italien. Hier wurden vier Themen ausgewählt, die für die Arbeit in der Bundesrepublik von besonderem Interesse sind: die *neuen Grundschullehrpläne*, die *"educazione linguistica"*, die *Integration der "handicappati"* und die *Situation sprachlicher Minderheiten*.

FORTBILDUNGSMATERIALIEN FÜR ITALIENISCHE UND DEUTSCHE LEHRERINNEN UND LEHRER

MATERIALI PER L'AGGIORNAMENTO DI INSEGNANTI ITALIANI E TEDESCHI

herausgeben von/*a cura di* Francesca Chillemi, Hans H. Reich, Gabriele Steffen.

Studieneinheit 1: In der deutschen Schule/*Nella scuola tedesca*

1. Die deutsche Schule - Eine Einführung (Diether Hopf)
1.1. Einleitung
1.2. Das deutsche Schulsystem (Grundstruktur - Zur Entwicklung des Schulwesens - Die Schüler - Die Lehrer)
1.3. Die Schule von innen (Rahmenbedingungen des Unterrichts - Unterrichtsinhalte - Unterrichtsmethoden - Leistungsbeurteilung - Außerunterrichtliche Angebote und soziale Erfahrungen in der Schule)
2. Die deutsche Schule aus Italienischer Sicht
2.1. *Da 11 anni presente (ma nell'ombra) nella scuola tedesca: tentativo di un bilancio*/Seit 11 Jahren in der deutschen Schule (allerdings in Schatten): Versuch einer Bilanz (Milena Hienz de Albentiis)
3. Berufliche Situation italienischer Lehrer/innen in der Bundesrepublik Deutschland
3.1 Der muttersprachliche Unterricht in seiner alltäglichen Realität/*L'insegnante di scuola media nella realtà quotidiana dei corsi di lingua e cultura italiana (Ignazio Campagna)*

3.2. Vormittagsunterricht in italienischer Muttersprache (Luigi Alario)
3.3. *Cooperazione*/Kooperation (Francesca Chillemi)
3.4. Empfehlungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit (deutsch-italienische Arbeitsgruppe, Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg)

4. Rechtliche und statistische Informationen
4.1. Situation des Muttersprachlichen Unterrichts und Stellung ausländischer Lehrer/innen in einzelnen Bundesländern
4.2. Regelungen auf Bundes- und europäischer Ebene
4.3. Regelungen von italienischer Seite
4.4. Statistiken

5. Sonderpädagogische Probleme
5.1. *Proposta per un intervento a favore di alunni italiani per un migliore rendimento scolastico e per evitare il trasferimento nella Sonderschule für Lernbehinderte*/Vorschlag für eine Intervention zugunsten italienischer Schüler für bessere schulische Leistungen und zur Vermeidung der Überweisung in die Sonderschule (Rosa Maria Lägsori-Pace)
5.2. Förderung lernschwacher italienischer Schüler (Josef Bücher, Fernando Pagoni, Ursula Boos-Nünning)
5.3. Statistische Informationen

Studieneinheit 2: *L'insegnamento dell'italiano come lingua materna*/Muttersprachlicher Unterricht

1. Unterrichtsbeispiele
1.1. Ein Beispiel aus dem Anfangsunterricht (Gina Hülse)
1.2. *Io e gli animali*/Ich und die Tiere, 1./2. Schj. (Rossana Micuzzi)
1.3. Unterrichtsorganisation in einer "pluriclasse" am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema "Wohnen", 1.-7. Schj. (Graziano Priotto)
1.4. Colapesce, Schj. 5/6 (Daniela Meister Alecu)
1.5. Projekt Schülerzeitung, 6. Schj. (Francesca Chillemi, Hans H. Reich)
1.6. *Uso del dizionario*/Umgang mit dem Wörterbuch (Paolo Nitti)
1.7. *"Ragazzo negro": Dalla lettura di un testo alla produzione spontanea*/Vom Lesen eines Textes zur eigenen Produktion (Milena Hienz de Albentiis)
1.8. *Cavalleria rusticana/Cecco Angiolieri (Ignazio Campagna)*

2. Aufgaben und Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts
2.1. Muttersprachlicher Unterricht im Ausland
Programmi d'insegnamento: Corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana a livello di Scuola Elementare/Lehrpläne: Ergänzungskurse für italienische Sprache und Kultur auf Volksschulebene; *... a livello di Scuola Media*/im Sekundarbereich I (Ministero degli Affari Esteri); Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Nordrhein-Westfalen; Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht; *I programmi d'insegnamento per i corsi di lingua e cultura italiana*/ Sprachliche Voraussetzungen und Zielbestimmung für den Muttersprachlichen Unterricht (Graziano Priotto)
2.2 Zum Vergleich: Muttersprachlicher Unterricht im Inland Italienischunterricht im Inland: *Nuovi programmi per la scuola Media/programmi didattici per la Scuola Primaria: Auszug aus einem Lehrplan für den Deutschunterricht in der Bundesrepublik*

Studieneinheit 3: Zur gegenwärtigen Entwicklung der Pädagogik in Italien Ansätze zu einem italienisch-deutschen pädagogischen Dialog/*Punti chiave dell'attuale discussione pedagogica in Italia*

1. *I nuovi programmi per la Scuola Elementare*/Die neuen Lehrpläne für die Grundschule
1.1. *Programmi didattici per la scuola Primaria, premessa generale*/Auszug aus den neuen Lehrplänen
1.2. *Riforma scolastica e nuovi programmi per la Scuola Elementare*/Schulreform und neue Lehrpläne für die Grundschule (Mauro Longhi)
1.3. Besinnung auf die Grundschule (Andreas Flitner/ Textübernahme)

2. *"Educazione linguistica"* ist nicht dasselbe wie "Spracherziehung"
2.1. *Le 10 tesi del GISCEL*/Die 10 Thesen des GISCEL
2.2 *L'educazione linguistica in Italia: Storia e prospettive*/ Educazione linguistica in Italien: Geschichte und Perspektiven (Massimo Vedovelli)
2.3. Antwort zweier deutscher Sprachdidaktiker (Wolfgang Boettcher/Albert Bremerich-Vos)

3. *Inserimento o scuole speciali?* Gemeinsamer Unterricht oder Sonderschulen? Zur Entwicklung "sonderpädagogischen" Denkens in Italien
3.1. *Inserimento sì, integrazione forse*/Gemeinsamer Unterricht ja, Integration vielleicht (Francesco Guadalupi, Maria Teresa Bancale)
5.2. Ansätze für einen Erfahrungsaustausch: 3 Zeitungsberichte

4. *Minoranze linguistiche ed educazione plurilingue*/ Sprachliche Minderheiten und mehrsprachige Erziehung
4.1. *Minoranze linguistiche ed educazione plurilingue: il caso Italia*/Sprachliche Minderheiten und mehrsprachige Erziehung: Der Fall Italien (Massimo Vedovelli)

Parallel zu den italienisch- deutschen Materialien wurde ein türkisch- deutsches Materialpaket zu den gleichen Themen entwickelt.
Eine griechische Übersetzung des Beitrags "Die deutsche Schule" (D. Hopf) ist in Arbeit.
Gleichzeitig werden drei Studieneinheiten für Lehrende in der beruflichen Bildung erarbeitet.
Damit ist die Arbeit des DIFF im Bereich der "Ausländerpädagogik" vorläufig abgeschlossen.

4. Die Situation heute, 1986.

Die Zahl der Arbeitsmigranten (wenn auch nicht die der Ausländer insgesamt) in der Bundesrepublik geht, aufgrund der fast zum Stillstand gekommenen Neuzuwanderung, der forcierten Remigration und sinkender Geburtenziffern in ausländischen Familien, leicht zurück.

Auch die Zahl ausländischer Schüler und ihr Anteil an der Gesamtschülerzahl sind rückläufig[6]). Die großen Lehrerfortbildungsprogramme sind überwiegend abgeschlossen, viele Modellversuche beendet, die pädagogischen Veröffentlichungen nehmen ab. An einigen Stellen werden die begonnenen Forschungs- und Fortbildungsarbeiten weitergeführt und zum Teil neue Ansätze entwickelt[7]). Insgesamt zeichnet sich die Tendenz ab, *ausländerpädagogische Fragestellungen wieder in die allgemeine pädagogische Diskussion einzubinden.* Viele Fragen schulorganisatorischer und didaktischer Art sind jedoch noch offen, wichtige Reformen - z.B. den Status des Muttersprachlichen Unterrichts und der ausländischen Lehrer betreffend - stehen noch aus. In deutschen Schulen werden auf lange Sicht Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft gemeinsam lernen. Es wird nun darauf ankommen, in den Schulen selbst die Arbeit weiterzuführen und vor Ort nach geeigneten Lösungen zu suchen. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern unterschiedlicher Nationalität wird, auch als Modellfall berufsbezogenen *interkulturellen Lernens,* dabei einen hoffentlich bedeutsamer werdenden Anteil haben.

BEZUGSMÖGLICHKEITEN:
Vom Hauptprojekt "Ausländerkinder" (vgl. Übersicht) ist das Heft "Herkunftsland Spanien" noch in Bearbeitung, die übrigen Hefte sind erhältlich.
Von den Fortbildungsmaterialien für italienische und deutsche Lehrerinnen und Lehrer sind Band 1 und 2 im September 1986 erschienen, das letzte Heft ist in Druck und erscheint im September/Oktober 1986.
Die Schutzgebühr beträgt pro Heft DM 8.-, bei mindestens 3 gleichen Exemplaren DM. 5.-, jeweils zuzüglich Versandkosten.
Anschrift: DIFF, Projekt Ausländerkinder, Herrenberger Str. 23, D-7400 Tübingen,
Tel. 07071/42606/7

Der DIFF freut sich über jede Zuschrift!

(6)
Schuljahr 1984/85: ca. 965 900 Schüler - 46 900 weniger als im Vorjahr -, darunter ca. 70 900 italienische Schüler; Anteil ausländischer Schüler an der Gesamtschülerzahl: 7,7% (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 94, August 1985: Ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1970 bis 1984)

(7)
so z.B. bei dem im Herbst 1986 beginnenden Modell zur interkulturellen Lehrerfortbildung an der PH Freiburg

Anhang 1

Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts

Land[1]	Wochenstundenzahl	MU unterliegt der dt. Schulaufsicht	MU ist Pflichtfach	Mindestteilnehmerzahl pro MUK
Baden-Württemberg 14.12.1982	5 (in der Regel)	nein	nein	ab 12 Schüler pro MUK werden Zuschüsse des Landes gewährt
Bayern 25.07.1983	5[2] 2	ja	nein	(keine Zahlen genannt)
Berlin 13.12.1977	5 - 8	nein	nein	-
Bremen 19.01.1978		nein	nein	-
Hamburg 01.02.1978	4 - 6	nein	nein	-
Hessen 10.05.1983	3 - 5	ja	ja	10
Niedersachsen 20.11.1981	5	ja	nein	8
Nordrhein-Westfalen 23.03.1982	bis zu 5	ja	nein	15
Rheinland-Pfalz 01.05.1978	GS: 3 HS: 4	ja	nein	8
Saarland 10.10.1977	5	nein	nein	ab 15 Schüler pro MUK werden Zuschüsse des Landes gewährt
Schleswig-Holstein 03.07.1973	5	nein	nein	-

(1)
Die Daten beziehen sich auf den jeweiligen Erlaß.

(2)
Laut Information für Schulämter Nr. 30 des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Juni 1985 ist vorgesehen, den Umfang des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, in dem bisher religiöse Unterweisung erteilt wurde, für die Schüler, die (muslimischen) Religionsunterricht erhalten, einzuschränken, um türkische Schüler nicht durch ein unverhältnismäßig hohes Unterrichtsangebot zu überlasten. Als Richtwert für den Ergänzungsunterricht aus den Jahrgangsstufen 1 - 5 kann im Schuljahr 1985/86 ein Umfang von 3 Unterrichtsstunden angesehen werden.

MU = Muttersprachlicher Unterricht; MUK = Muttersprachlicher Kurs

(DIFF-Umfrage, orientiert an: DAMANAKIS, Michalis: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. Essen: Universität-Gesamthochschule, Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik 1984, S. 33.)

Anhang 2

Die folgende Tabelle (nach DIFF-Umfrage) gibt einen Überblick, inwieweit Italienisch anstelle einer Fremdsprache gelernt werden kann.

Verhältnis zum Fremdsprachenunterricht

Land	Kann die Muttersprache anstelle einer Fremdsprache gelernt werden?	Welche Sprachen werden dabei angeboten?	Gibt es Regelungen über die Anerkennung für höhere Bildungsabschlüsse?	Angebot auch für deutsche Schüler?
Baden-Württemberg	ja	Griechisch, Türkisch (RS) in Schulversuchen	Anerkennung bei "G+3" (Vermittlung des Mittleren Bildungsabschlusses für Hauptschüler mit abgeschlossener Berufsausbildung) Anerkennung beim Eintritt in 2jähr. Berufsfachschulen	nein
Bayern	ja	alle Partnersprachen	-	keine Angabe
Berlin	ja	Türkisch	ja, Schulgesetz § 35 a	z.Zt. noch nicht
Bremen	nein (aber: Anerkennung durch Feststellungsprüfungen möglich)	-	-	-
Hamburg	ja	Türkisch	ja	z.T. Erprobungen
Hessen	ja	Angeboten werden können: Ital., Span., Griech., Türk., Serbokroatisch, Port.	Erlaß vom 01.02.82, Abs. 4 und 5	vgl. Verordnung vom 10.05.1985, § 5, Abs. 3
Niedersachsen	ja; in Kl. 5 - 6 nur nach eingehender Beratung durch die Schule auf Antrag der Erziehungsberechtigten. Vgl. "Fremdsprachenregelung für ausländ. Schüler" vom 05.01.1984	Griech., Ital., Serbokroatisch, Port., Span., Türkisch	werden z.Zt. erarbeitet	keine Angabe
Nordrhein-Westfalen	ja; allerdings nur in Ausnahmefällen; s.Richtlinien f.d. Sprachprüfungen	Griech., Ital., Türk., Serbokroat., Span., Port. u.a.	nein	als freiwillige Angebote (z.B.AG) und Leistungskurs Kl. 11 - 13
Rheinland-Pfalz	ja; an Gymnasien und Realschulen, aber noch nicht offiziell als 2. Fremdsprache anerkannt	Türkisch	-	vereinzelt als AG's
Saarland	nein	-	-	Ital. in AG's in der HS
Schleswig-Holstein	ja	Türkisch	nein	noch nicht entschieden

Nur wer
kritische Leser hat,
macht eine
gute Zeitung.

Süddeutsche Zeitung

REZENSIONEN

Bernd-Dietrich Müller/Gerhard Neuner (Hg.): PRAXISPROBLEME im SPRACHUNTERRICHT Iudicium Verlag, München 1984

Si tratta di una miscellanea di 18 articoli suddivisi in 5 sezioni, ognuna delle quali contiene argomenti affini.
Il libro tratta temi quali ad esempio ''Landeskunde u. Sprachunterricht'', ''Didaktik u. Methodik des DaF-Unterrichts'', ''Analyse, Erprobung u. Erstellung von Unterrichtsmaterialien'' - per citare i titoli delle sezioni centrali dell'opera - che possono interessare sia ''Lektoren'', sia docenti di tedesco delle scuole secondarie italiane, come pure i candidati agli esami di concorso.
Alla fine di ogni articolo viene riportata una bibliografia essenziale che ritengo estremamente utile per chi desidera approfondire l'argomento.
Alcune considerazioni espresse in qualche articolo potrebbero sembrare ovvie per il lettore italiano che abbia alle spalle studi di Piepho o di ''Übungstypologie'' e simili: ma si tratta di conclusioni alle quali l'articolista giunge partendo da premesse diverse. Si prenda ad esempio l'articolo di G. Schlemminger (''Überlegungen zu einem anderen Dt.-Anfängerunterricht'') in cui egli propone, tra l'altro, un ''Briefwechsel'' fra studenti di una città tedesca e una straniera in cui la lingua usata è quella del Paese di destinazione della lettera. La novità dell'articolo potrebbe essere il fatto che i docenti si erano prima accordati su contenuto, frequenza ed impegno epistolare dei loro discenti. Nessuno ha trovato la ''chiave'' per insegnare alla perfezione la lingua straniera: siamo alla ricerca. Il libro esaminato presenta diverse esperienze che possono suscitare nel docente italiano la curiosità di sperimentare e di approfondire le esperienze proposte nelle proprie classi.
La lettura degli articoli presenta la difficoltà legata alla diversità degli stili degli autori, ma si tratta di un ostacolo facilmente superabile, dato l'interesse che il libro può suscitare nel lettore.

Livio Passarino

HELMA BEHME, *Miteinander reden lernen, Sprechspiele im Unterricht*, Judicium Verlag, München 1985.

Per rendersi conto del ruolo sempre più centrale del gioco come strumento didattico nell'insegnamento/apprendimento della L2 è sufficiente sfogliare i libri di testo prodotti negli ultimi anni o consultare la ricca bibliografia sull'argomento.
Il volume ''Miteinander reden lernen, Sprechspiele im Unterricht'' di Helma Behme (Judicium Verlag, München 1985) si inserisce nella discussione proponendo una vasta scelta di giochi didattici introdotta da un preambolo teorico e corredata da questionari di analisi e da un'esauriente bibliografia.
L'autrice, che opera in ambito universitario, (Gesamthochschule Kassel) ha sperimentato i giochi proposti con gruppi di studenti stranieri, che possedevano conoscenze linguistiche avanzate. In questo senso il volume è poco interessante per il docente italiano che, anche nella scuola secondaria, ha di fronte una situazione di apprendimento che presenta variabili assai diverse: età e motivazione, livello linguistico e preparazione culturale dei discenti, nonchè tempi e spazi concreti a disposizione.
Ferma restando la diversa prospettiva dell'autrice, il libro, con le sue circa 120 schede illustrative, esplicative di altrettanti giochi, contribuisce a recuperare all'insegnamento della lingua straniera l'aspetto ludico-creativo del ''giocare con la lingua'', evidenziandone gli aspetti socio-psicologici e le dinamiche di interazione.
La tripartizione operata dall'autrice in ''Wortwahl-, Einzelsatz- ''Redetextspiele'' è volta a classificare i giochi in base alla produzione linguistica richiesta, ma non risponde a criteri di progressione dal più facile al più difficile.
Inoltre, il fatto che sulla scheda non vengano espressamente indicati gli obiettivi comunicativi e grammaticali rende più difficile la consultazione da parte del docente che voglia inserire tali giochi nelle sue unità di insegnamento. Perchè infatti non segnalare gli obiettivi specifici, se è vero che spesso ad un particolare modulo di gioco corrispondono una precisa funzione e

fenomeni morfosintattici ricorrenti? Si pensi ad esempio all'indovinello, la cui funzione fondamentale di descrivere si realizza di norma con proposizioni relative, o al gioco "Was würden Sie machen, wenn...", che impone l'uso del congiuntivo per realizzare la funzione "formulare ipotesi".
Quanto al carattere specifico dei giochi proposti, va notato come essi si presentino molto bene allo sviluppo delle capacità inventive, argomentative e retoriche, essendo adatti anche a parlanti nativi (significative a questo proposito le coincidenze con le proposte per la L1 di Ersilia Zamponi ne "I Draghi Iocopei").
Interessante anche la riflessione didattica proposta a docenti e discenti dai questionari in appendice e soprattutto le norme per la stesura di relazioni e per la conduzione e la partecipazione a dibattiti.

Paola Barberis - Elena Bruno

Deutsche Literatur in Epochen



Barbara Baumann
Birgitta Oberle

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

PRENOTABILE IN LIBRERIA

Max Hueber Verlag

Ingola Martelly - Gerd Nicolas / Piero Pierallini - Karola Göddertz; con la collaborazione di Livio Passarino: HANDEL HEUTE, Ediz. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1986

A tempo di record le Edizioni Scolastiche Mondadori hanno immesso sul mercato l'adattamento italiano del testo di corrispondenza commerciale di Martelly-Nicolas, edito a Parigi da Bélin nel 1985 col titolo "La correspondance commerciale en allemand". Di questo eccellente testo molti colleghi già hanno avuto modo di conoscere pagine in anteprima in occasione di incontri di aggiornamento presso le sedi italiane del Goethe-Institut e siamo certi che tutti ne saluteranno con entusiasmo la comparsa in veste italiana.
La concezione originale del libro è quella di portare l'allievo alla ricognizione, l'identificazione e la memorizzazione quasi inconscia di espressioni e vocaboli, attraverso esercizi di tipo moderno, interessanti e originali, mai noiosi, semmai divertenti, e stimolanti, razionali e produttivi.
Dei 5 capitoli costituenti il testo, il primo è di introduzione alla lettera commerciale, con particolare riguardo ai requisiti formali, i tre capitoli centrali raggruppano le lettere legate alle tipiche fasi del contratto di compravendita ed il quadro entro il quale esso di muove, il quinto capitolo, infine, concerne le ricerche e offerte di rappresentanza e le offerte e domande di impiego e di stages.
Ogni capitolo, eccetto il primo, ha la stessa impostazione didattica: inizia con un testo a fronte nelle due lingue, che fa da introduzione all'argomento che verrà trattato nelle pagine seguenti, invitando l'allievo a cercare alcune parole o espressioni chiave. Il capitolo è poi diviso in paragrafi, contraddistinti da lettere alfabetiche, in cui, dopo alcune lettere tipo, si presentano esercizi diversi che costringono il discente alla rilettura delle medesime.
È proprio attraverso questo esercizio continuo che l'allievo perviene al possesso dei vocaboli e strutture tipiche fondamentali. Tra gli esercizi sono da segnalare quelli di schematizzazione delle funzioni comunicative di volta in volta presentate; lettere commerciali prive di interpunzione, maiuscole, spaziature; istruzioni su come prendere appunti; lettere mischiate; lettere contenenti errori di vario livello, ecc.
I curatori dell'edizione italiana hanno aggiunto anche numerose lettere, telex e telegrammi, peraltro non integrati nelle serie di esercizi, inoltre alcuni brani di Landeskunde corredati di vocabolario ed esercizi di comprensione con l'obiettivo di ampliare il lessico tecnico-commerciale, sviluppare le capacità di comprensione di testi autentici e dare spunti per un approfondimento specifico. In appendice compaiono infine alcune lettere da tradurre in tedesco e temi ministeriali di esame dal 1973 al 1985.
Verremmo meno al nostro dovere di imparziali recensori se tacessimo un lieve sconcerto di fronte alle predette aggiunte, soprattutto quelle non in sintonia con la magistrale impostazione metodologica di Martelly-Nicolas.
Siamo infatti dell'idea che il testo originale francese costituisca, proprio grazie alle sua unitarietà, uno strumento valido non solo per le mani di discenti in età scolare e universitaria, ma anche per chi, tra questi, se ne servirà sul lavoro. Lo conferma il largo consenso riscosso in Francia presso un'utenza di adulti. Ci duole dunque che i nostri editori scolastici persistano in una ottica miope, che non consente loro di valutare - al di là dell'impiego e dello smercio immediato - le finalità a medio e lungo termine di un testo scolastico. Il collega Passarino, che pure ha tentato di convincere l'Editore sul punto del rispetto dell'unitarietà dell'opera, si è visto opporre "valide" considerazioni economiche, considerazioni davanti alle quali, ripetiamo, ci si può inchinare solo ragionando a breve termine. Forse chiediamo la luna, ma avremmo preferito fosse lasciato inalterato il testo di Martelly Nicolas così come era nella concezione originaria, accompagnandovi eventualmente e, s'intende, con la medesima impostazione metodologica, un testo con notizie di Landeskunde e brani di carattere economico-giuridico.

Antonietta Zucchino

Themen 3

Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Kursbuch

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



Max Hueber Verlag

EINGEGANGENE BÜCHER

(Besprechung vorbehalten)

Aufderstraße H./Bock H./Gerdes M./Müller H./ (Projektbegleitung: Hans-Eberhard Piepho): *Themen 1*. Hueber, München, 1983

Aufderstraße H./Bock H./Müller H./Müller J. (Projektbegleitung: Hans-Eberhard Piepho): *Themen 2*. Hueber, München, 1984.

Aufderstraße H./Bock H., Müller J. (Projektbegleitung: Hans-Eberhard Piepho): *Themen 2. Arbeitsbuch Ausland*. Hueber, München, 1985.

Bausch Richard-K./Christ Herbert/Hüllen Werner/Krumm Hans-Jürgen: *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Reihe: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Günter Narr Verlag, Tübingen, 1986.

Cohen Ulrike/Osterloh Karl-Heinz unter Mitwirkung von Heiner Reichhart (hotelfachliche Beratung): *Herzlich willkommen*. Deutsch für Fortgeschrittene in Hotel, Restaurant und Tourismus. *Lehrbuch*. Langenscheidt München , 1986.

Desselmann Günter/Hellmich Harald (Leiter des Autorenkollektivs): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* VEB Leipzig, 1986.

Eisfeld K.-H./Holthaus H./Schütze-Nöhmke U./ Bock H. (Projektbegleitung: Hans-Eberhard Piepho): *Themen 1. Arbeitsbuch Ausland*. Hueber 1983.

Gerdes M./Müller H./Aufderstraße H./Bock H. *Themen 1. Lehrerhandbuch* Hueber, München, 1984.

Gutzat Bärbel: *Lernziel Deutsch*. Grundstufe 1. *Lehrerhandbuch*. Hueber, München, 1983.

Gutzat Bärbel: *Lernziel Deutsch*. Grundstufe 2. *Lehrerhandbuch*. Hueber, München, 1986.

Hieber Wolfgang: *Lernziel Deutsch*. Grundstufe 1. Hueber Verlag, München, 1983.

Hieber Wolfgang: *Lernziel Deutsch*, Grundstufe 2,. Hueber München, 1985.

Lanteri Lorenzo: *Germanismi in Liguria/Das germanische Element in den ligurischen Mundarten*. Prefazione di Giovanni Musso dell'ACIT di Savona.
Ed. ACIT - Associazione Culturale italo-tedesca di Savona, 1986.

Pedrelli Elena/Deling Maria Gabriella: *Guida per l'insegnante a DEUTSCH INTERESSANT* - Corso Tedesco di base. Adattamento italiano di VORWÄRTS.
Zanichelli - Arnhold - Gilde. Luglio 1986.

EINGEGANGENE ZEITSCHRIFTEN

(Die Bezugsadressen werden nur für die in Nr. 5-6/1985, Nr. 1 und Nr. 2/1986 noch nicht aufgeführten Zeitschriften angegeben)

Argumente 86
(Herausgeber: Presse- und Informationsbüro der Kommision der Europäischen Gemeinschaften, Zitelmannstraße 22, D 5300 Bonn 1. GRATIS-BEZUG bei der o.a. Adresse).

CEDEFOP News. Berufsbildung in Europa:
Nr. 2/1986.

Deutsch als Fremdsprache
Mit Beilage "Spraxis" Nr. 3/1986, Nr. 4/1986.

Deutsch lernen
Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Nr. 1/86.

DUfU - Deutschunterricht für Ungarn. (Redaktion: Peter Bassola, Nelu Bradean-Ebinger, János Szabó, Budapest XI., Bocskai út 37. 1113). Nr. 2/86.

FIPLV World News.
(Federation Internationale des Professeurs de langues vivantes FIPLV, Seestr. 247, CH-8038 Zürich) Nr. 41/June 1986, Nr. 42/1986.

geländer
(Herausgeber: Lektorat für deutsche Sprache und Literatur beim Kultur- und Informationszentrum der DDR in Prag), Nr. 3/1986.

EGmagazin
(Herausgeber: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Anschrift: EG-Kommission, Presse- und Informationsbüro, Zitelmannstraße 22, D 5300 Bonn 1; Abonnementverwaltung: dataprint Rechenzentrum für Wirtschaft und Verwaltung. Quantiusstraße 4, D 5300 Bonn 1) Nr. 5/15. Juli 1986, Nr. 6-7/1. Oktober 1986.

Europäisches Parlament
Nr. 6/1986, Nr. 8/1986 (Europäisches Parlament, Generaldirektion Information und Öffentlichkeitsarbeit, Abteilung Veröffentlichungen und Presseberichte, L-2929 LUXEMBURG)

FDGB-Rundschau
Gewerkschaftsmagazin aus der Deutschen Demokratischen Republik. Nr. 3/86 (Herausgeber: Bundesvorstand des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes FDGB; Redaktion: Tribüne, Verlag und Druckerei des FDGB, Am Treptower Park 28/30, Berlin 1193, DDR).

FU Der Fremdsprachliche Unterricht
Heft 78, Mai 1986: "Historische Themen"; Heft 79, August 1986: "Wörter Lernen. Wortschatz kontrollieren".

IDV-Rundbrief
Der Internationale Deutschlehrerverband. Juli 1986, Nr. 37.

Info DaF
Informationen Deutsch als Fremdsprache. Nr. 3/1986.

Il commercio Italo-Germanico/Deutsch - italienischer Handel
Monatszeitschrift der Deutsch-italienischen Handelskammer. Nr. 6/1986, Nr. 7-8/1986, Nr. 9/1986

Lernen in Deutschland
Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Nr. 1/1986.

Lebende Sprachen
Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis, zugleich Fachblatt des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer (BDÜ)
Heft 1/1986, Heft 2/1986, Heft 3/1986 (Langenscheidt-Verlag, Crellestr. 28-30, D-1000 Berlin 62).

Moderna Språk.
Published by the modern language teachers' association of Sweden (German Section: Gustav Korlen, Storängens strandväg 2b, S-131 41 Nacka). Nr. 1/1986.

Nouvelles de la FIT
Revue trimestrelle publiée par la Federation Internationale des Traducteurs./FIT Newsletter. International Federation of translators. Nr. 1-2/1986.

NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis.
Herausgegeben vom Fachverband Moderne Fremdsprachen. Nr. 3/1986.

ÖDaF Mitteilungen. Informationen des Vereins "Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache". (Redaktion: Heide Saxer, 9020 Klagenfurt, Linsengasse 85). Nr. 1/1986 (Themenschwerpunkt: Ausländische Kinder und Jugendliche an österreichischen Schulen).

Rassegna italiana di linguistica applicata Anno XVIII N. 2/1986.

Ricerche interdisciplinari di glottodidattica
Editoriale Programma, Padova Nr. 11/1986.

SeLM Scuola e Lingue Moderne
Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Modena N. 5/1986.

Sonnenberg. Internationale Briefe/International Journal/Revue internationale.
"Fremdsprachen und internationale Verständigung" Nr. 111 Juni 1986.

Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht vormals "Linguistik und Didaktik" Nr. 57 1. Halbjahr 1986. Schwerpunkt: "Interpretation"

Wirtschaftsnachrichten aus der Schweiz Nr. 3/1986.

Zeitschrift für Kulturaustausch:

- 35. Jg. 1985/3: VJ. Nr. 3: Die "Welt des Islam zwischen Tradition und Fortschritt". Teil 1.
- 35. Jg. 1985/4. Vj Nr. 4: "Die Welt des Islam zwischen Tradition und Fortschritt". Teil 2.
- 36. Jg. 1986/1. Vj. Nr. 1:. "Ketchup, Pop und Comic-Strips". Internationalisierung und Standardisierung der Kultur für Kinder und Jugendliche - Wege und Irrwege.
- 36. Jg. 1986/2. Vj. Nr. 2.
Zeitgenössische deutsche Kunst im Ausland. Ein Symposium des Instituts für Auslandsbeziehungen.

Für Sie gelesen!

BEITRAGE

aus den eingegangenen Zeitschriften

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

Arcaini Enrico
Fragezeichen. Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien - Contributi teorici e pratici all'insegnamento del tedesco in Italia. (Recensione). In: RILA, Rivista italiana di Linguistica Applicata. N. 2-3/85.

Aust Hugo
Lesen und Interpretieren. In: Sprache und Lite-

ratur in Wissenschaft und Unterricht. Vormals: Linguistik und Didaktik Nr. 57/1986.

Barkhausen Cord
Interview. Cord Barkhausen spricht mit Hans Georg Gadamer. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Praxis. Vormals: Linguistik und Didaktik Nr. 57/1986.

Barrera-Vidal Albert
Comics, Fumetti, Bande Dessinée - Semiotik und Didaktik eines Massenmediums. In: NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Heft 3/1986.

Bauer Hans Ludwig
Was ist und wozu dient Video-Learning im Fremdsprachenunterricht? In: Zielsprache Deutsch. Heft 2/1986.

Bianco Maria Teresa
Sintassi e tassonomia. Teoria della valenza e lessico-grammatica in tedesco e in italiano. In: RILA: Rivista Italiana di Linguistica Applicata N.2/86.

Birkenmeier-Scuto Ursula
Belletristik = Unterhaltungsliteratur? Ein Überblick. In SeLM, Scuola e Lingue Moderne, n. 5, maggio 1986.

Bliesener Ulrich
Alte Zöpfe - oder: Das fiel mir auf. In: NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Heft 3/1986.

Bludau Michael
FMF-Kongreß Münster '86 - Eine Bestandaufnahme. In: NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Heft 3/1986.

Boehm Gottfried
Was heißt: Interpretation? Anmerkungen zur Rekonstruktion eines Problems in der Kunstgeschichte. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. Vormals: Linguistik und Didaktik Nr. 57/1986.

Christ Herbert
D. Byrne/R.M. Hermitte: Die Tafelzeichnung im Fremdsprachenunterricht. Eine Anleitung. Rezension. In: FU Der Fremdsprachliche Unterricht, Heft 78, Mai 1986.

Delmas Hartmut
Welbery David E. (Hrsg.): Position der Literaturwissenschaft: acht Modellanalysen am Beispiel von Kleists "das Erdbeben in Chili" (Rezension). In: Info DaF, 13. Jahrgang, Nr. 3, Juni 1986.

De Martino Giovanni
L'insegnamento precoce della lingua straniera nella scuola elementare. In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica N. 11/maggio-agosto 1986.

Desselmann Günter
Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 23. Jahrgang, Nr. 4/1986.

Döring Andreas
Jugend und Jugendsprache in der Bundesrepublik. In: Info DaF, 13. Jahrgang, Nr. 3 Juni 1986.

Dufresne Fauconneau Eva
Computer im Sprachunterricht. Konzeption und Anwendung eines Lernprogramms für deutsche Grammatik. In: Zielsprache Deutsch. Heft 2/1986.

Duhamel Ronald
Konzeptionelle Überlegungen zur Erarbeitung von Aufgaben und Übungen zu Texten. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 23. Jahrgang, Nr. 4/1986

Fischer Roland/Saxer Robert
Deutsch als Fremdsprache in Österreich. In: Info Daf, 13. Jahrgang, Nr. 3. Juni 1986.

Frank Manfred
Vieldeutigkeit und Ungleichzeitigkeit. Hermeneutische Fragen an eine Theorie des literarischen Textes. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. Vormals Linguistik und Didaktik. Nr. 57/1986.

Freese Hans-Ludwig/Stell W.
Skalen zur Einschätzung der deutschen Sprachkompetenz von Schülern anderer Muttersprache (SESAM). In: Lernen in Deutschland. Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Heft 1/1986.

Friedrich Michael
Einsatz eines Apple 11-Mikrocomputers in der Sprachabteilung des Goethe-Institutes Madrid. In: Zielsprache Deutsch. Heft 2/1986

Gadamer Hans Georg
Der "eminente" Text und seine Wahrheit. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Praxis Vormals Linguistik und Didaktik. Nr. 57/1986.

Gottlob Rainer Michael
Deutsch lernen im Mezzogiorno. In: Info DaF, 13. Jahrgang, Nr. 3, Juni 1986.

Hein Peter Ulrich/Rech Peter/Schlumm Hans Bernhard
Leben in Zwischenräumen: Ästhetische Sozialisation von Einwandererkindern - Möglichkeiten künstlerischer Praxis im Vorschulbereich. In: Lernen in Deutschland. Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, Heft 1/1986.

Helbig Gerhard
Zu umstrittenen Fragen der substantivischen Valenz. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 23. Jahrgang, Nr. 4/1986.

Hexelschneider Erhard
30 Jahre Deutsch als Fremdsprache in der DDR - 30 Jahre Herder-Institut an der Karl-Marx-Universität. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 23. Jahrgang, Nr. 4/1986.

Jäger-Jensen Christine
Ingrid Mummert: Schüler mögen Dichtung - auch in der Fremdsprache. Untersuchungen zum kommunikativen Literaturunterricht mit fremdsprachigen Texten (Rezension). In: FU. Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 78, Mai 1986.

Keller Rudi
Interpretation und Sprachkritik. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Praxis. Vormals: Linguistik und Didaktik. Nr. 57/1986.

Kernegger Grete/Ortner Brigitte/Muhr Rudolf/Hackl Wolfgang/Maley Uta/Oberhofer Hans/Saxer Rober/Fischer Roland
Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache an den österreichischen Universitäten. In: Info DaF, 13. Jahrgang, Nr. 3, Juni 1986.

Koch Herbert R.
Singendes Lehren und Lernen im Deutschunterricht mit ausländischen Arbeiterkindern und Jugendlichen. In: Lernen in Deutschland. Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Heft 1/1986.

Koller Werner
Die viersprachige Schweiz. In: Moderna Språk. Number 1/1986.

Latzel Sigbert
Entschuldigen Sie! Entschuldigen Sie mich! In: Zielsprache Deutsch - Sprachecke. Heft 2/1986.

Latzel Sigbert
Jemandem etwas sagen - zu jemandem etwas sagen. In: Zielsprache Deutsch - Sprachecke. Heft 2/1986.

Leibfried Erwin
Legimität und Illegimität der Interpretation. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Praxis. Vormals: Linguistik und Didaktik Nr. 57/1986.

Marquard Odo
Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Praxis. Vormals: Linguistik und Didaktik. Nr. 57/1986.

Martin Uwe
Deutsch als Fremdsprache in der Regionalwerkstatt. Bemerkungen zu zwei Veröffentlichungen des Goethe-Instituts. In: Zielsprache Deutsch, Heft 2/1986.

Multhaup Uwe
Neuere Arbeiten zum computergestützten Fremdsprachenunterricht. Sammelrezension. In: FU Der fremdsprachliche Unterricht. Heft 79, August 1986.

Nassen Ulrich
Annotationen zur deutschsprachigen philologischen und philosophischen Hermeneutik-Diskussion (1975-1985).
In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Praxis. Vormals: Linguistik und Didaktik Nr. 57/1986.

Neuner Gerhard
Kommunikative Fremdsprachendidaktik - eine Zwischenbilanz nach 10 Jahren Diskussion? (Sammelrezension). In: FU Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 78, Mai 1986.

Pfeiffer Waldemar
Wissenschaftliche Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 23. Jahrgang. Nr. 4/1986.

Raasch Albert
Karl-Richard Bausch et al. (Hg), Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. (Buchbesprechung). In: FU Der Fremdsprachliche Unterricht. Heft 79, August 1986.

Rall Dietrich
En busca del texto literario perdido. In: Estudios de linguistica aplicada Año 4, Número 5, Enero 1986.

Reiss K.
Übersetzungstheorien und ihre Relevanz für die Praxis. In: Lebende Sprachen, Heft 1, 1986.

Reuter Ewald
Am Messestand. Über Erfahrungen, in berufstypischen Kommunikationsweisen einzuüben. In: Info DaF, 13. Jahrgang, Nr. 3, Juni 1986.

Richieri Cristina
Prove d'esame per la licenza media: 1. La comprensione della lettera; 2. La comprensione del testo in L_2. In: SeLM - Scuola e Lingue Moderne, n. 5 - maggio 1986.

Röhr-Sendlmeier Una M.
Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland - Eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Nr. 1/1986.

Rück Heribert
Fetisch "authentischer Text"? In: NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Heft 3/1986.

Sanges M. Vigo
Linguistica testuale: definizione e applicabilità.
In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica N. 11/maggio-agosto 1986.

Terminologiebüro des Europäischen Parlaments
Die Verwaltungsorganisation der Bundesrepublik Deutschland (Glossar Deutsch-Französisch, Italienisch, Englisch). In: Lebende Sprachen Heft 2/1986.

Titone Renzo
La lingua straniera nelle scuole elementari: dal Progetto alle realizzazioni. In: SeLM, Scuola e Lingue Moderne, n. 5 - maggio 1986.

Titone Renzo
Per una pedagogia della comprensione interculturale. In: RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata N. 2/86.

Titone Renzo
Struttura del messaggio e comprensione globale del discorso orale come processo di sintetizzazione. In: RILA, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata N. 2/86.

Tumat A.J.
Kulturpolitik: Die deutsche Sprache im Ausland. In: Lernen in Deutschland. Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Heft 1/1986.

Valguarnera Adolfo
Nel segno della continuità dell'azione della ANILS: in seicento a Cagliari chiedono che il Ministro mantenga le promesse. In: SeLM Scuola e Lingue Moderne, n. 5 - maggio 1986.

Walliser-Klunge Marie-Pierre
FRAGEZEICHEN. Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien - Contributi teorici e pratici all'insegnamento del tedesco in Italia. (Mitteilung der Zeitschriftsgründung) in: IDV-Rundbrief Nr. 37 - Juli 1986.

Weimar Klaus
Gibt es eine literaturwissenschaftliche Hermeneutik? In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Praxis. Vormals: Linguistik und Didaktik. Nr. 57/1986.

Wessling Eckart
A. Diegeser: Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle. (Buchbesprechung). In: FU Der fremdsprachliche Unterricht. Heft 79, August 1986.

Zapp Franz Josef
Bildungspolitische Stellungnahme zum Fremdsprachenunterricht. In: NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Heft 3/1986.

KONGRESSE UND TAGUNGEN

9.-12.9.1986 Germersheim: Fachtagung zum Thema *Übersetzen* für DAAD-Lektoren und DaF-Lehrkräfte.
Auskunft: Dr. Rolf Ehnert, Universität Bielefeld, Sprachenzentrum, Postfach 8640, D-4800 Bielefeld 1.

2.-4.10.86 Hamburg: Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik e V. (G.A.L.). Thema: *Sprache und Individuum*.
Auskunft: G.A.L.-Geschäftsstelle z.H. Frau Anne Thomalla, Universität Trier, Postfach 3825, Tel. 0049/651/201-2281.

6.-7.11.1986 Mons: XII Jahrestagung der internationalen Vereinigung Sprache und Wirtschaft *"Kooperation im Spannungsfeld von Wirtschaft, Recht und Sprache"*.
Auskunft: M. Marcel Urbain, Université de l'Etat à Mons, Place Warocqué 17, B-7000 Mons.

5.6.12.1986 Hamburg: Kolloquium *"Lehrerausbildung Deutsch als Zweitsprache/Ausländerpädagogik"*. Auskunft: Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Fachgruppe DaF im FMF, Universität, Zentrales Fremdspracheninstitut, Von-Melle-Park 5, 2000 Hamburg 13.

5.-7.3.1987 Berlin: 15. Arbeitstagung des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachenlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS) *"Neue Technologien und Fremdsprachenausbildung an der Hochschule"*.
Auskunft: Dr. Wolfgang Mackiewicz, Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Sprachlabor, Habelschwerdter Allee 45, D-1000 Berlin 33 (BRD).

29.4.1987-3.5.1987 Sonnenberg
Tagung zum Thema *Klassenkorrespondenz*. (Zusammenarbeit deutscher, niederländischer, dänischer und *italienischer Lehrer*. Praxisnahe Arbeit, vor allem in Kleingruppen: Erstellung von Übungsmaterialien und Diskussion alternativer Möglichkeiten. Tagungsbeitrag: DM 120 maximal, Fahrtkostenzuschuß in Aussicht).
Die Gruppe wird etwa 15 Teilnehmer umfassen: wer sich zuerst anmeldet, bekommt einen Platz!
Auskunft: Dr. Bernd Kast, Bremmerlaan 1, NL-3431 GV NIEUVEGEIN .

11.-14.6.1987 Köln: *Internationale Computer-Ausstellung*. Auskunft: Verkehrsamt, Unter Fettenhennen 19, D-5000 Köln 1.

10.-15.8.1987 Ost-Berlin: *14. internationaler Linguistenkongress*. Auskunft: Werner Bahner, Akademie der Wissenschaften der DDR, Otto-Nuschke-Straße 22-23, Postfach Linguistenkongress, DDR-1086 Berlin.

17.-24.8.1987 Sydney (Australien): *8. AILA* (Association Internationale Linguistique Appliquée)-*Weltkongress*. Thema: *New Approaches to Applied Linguistics*. Auskunft: J. Nivette, Vrije Universiteit, Pleinlaan 2 - B-1050 Brussels, Belgium.

17.-22.8.1987 Antwerp (Belgium): *International Pragmatics Conference of the International Pragmatics Association (IPRA)*.
Auskunft: IPRA, University of Antwerp, Linguistics, Universiteitsplein 1, B-2610 Wilrijk.

24.-27.8.1987 Trier: *Conference on History of Language Sciences*.
Auskunft: H. - J. Niederehe, ICH LS IV, Universität Trier, Fachbereich II, Romanistik, Postfach 3825, D-5500 Trier.

September 1987 (Angabe des genauen Datums folgt) **Exeter** (Great Britain): *ottavo congresso della associazione internazionale dei professori di italiano (AIPI)*. Auskunft: H.W. Smith, 69 Cecil Road, Norwich NR1 2QN, Great Britain.

7.-10.9.1987 München: *"The social history of german literature"*. Auskunft W. Fruehwald, Institut für deutsche Philologie, Universität München, Schellingstraße 3, D-8000 München 40.

5.-7.10.1987 Braunschweig: Twelwth Congress of foreign language experts: *The modern languages curriculum in the context of related disciplines*.
Auskunft: G. Zimmermann, Technische Universität, Bültenweg 74-75, D-3300 Braunschweig.

11.-13.11.1987 Leipzig (DDR): 4.Internationaler Kongress zu den *Grundproblem der Übersetzungswissenschaft* Auskunft: Dr. E. Fleischmann, Karl-Marx-Universität, Sektion TAS, Postfach 920, DDR-7010 Leipzig.

STIPENDIEN

Für Informationsseminare in Berlin 1987: Bewerbung beim nächstliegenden Goethe-Institut.

Seminar	Termin	Bewerbungsschluß
I-1	25.01.-31.01.1987	30.11.1986
I-2	08.02.-15.02.1987	
I-3	15.02.-21.02.1987	
I-4 (L)	08.03.-14.03.1987	
I-5	05.04.-11.04.1987	
I-6	12.04.-18.04.1987	
I-7	14.06.-20.06.1987	16.03.1987
I-8	21.06.-27.06.1987	
I-9	28.06.-04.07.1987	
I-10 (A)	28.06.-04.07.1987	
I-11	05.07.-11.07.1987	
I-12 (L)	05.07.-11.07.1987	
I-13	12.07.-18.07.1987	
I-14 (A)	12.07.-18.07.1987	
I-15	19.07.-25.07.1987	
I-16 (L)	19.07.-25.07.1987	
I-17	26.07.-01.08.1987	
I-18	02.08.-08.08.1987	
I-19 (A)	02.08.-08.08.1987	
I-20	09.08.-15.08.1987	
I-21	16.08.-22.08.1987	
I-22	23.08.-29.08.1987	
I-23	27.09.-03.10.1987	31.08.1987
I-24	04.10.-10.10.1987	
I-25 (L)	29.11.-05.12.1987	
I-26	29.11.-05.12.1987	

(A) = Aufbauseminar und (L) = Litera-TOUR-Seminar: NUR für Deutschlehrer, die bereits an einem Grundseminar in Berlin teilgenommen haben.

GRUNDSEMINAR
Die politisch-geographische Lage Berlins; Leben in einer geteilten Stadt (Ost und West); Entwicklung seit 1945; Statusfragen und Rolle der Alliierten; Zukunftsperspektiven u.a.

AUFBAUSEMINAR
Seminarthemen aus den Bereichen "Erziehung"- "Medien" - "Arbeitswelt" in Ost und West. In drei parallel laufenden Arbeitsgruppen; Teilnehmer entscheiden sich bereits bei der Anmeldung für eines der drei angebotenen Themen.
Voraussetzung: Teilnahme am Grundseminar und Lektüre vorbereitender Texte.

Litera-TOUR-Seminar
Sach- und Literaturtexte zum geteilten Deutschland, die - am Beispiel Berlin - mit Menschen und Örtlichkeiten dieser Stadt in Beziehung gesetzt werden. Keine literatur-theoretischen Betrachtungen, sondern Erleben von Textinhalten im Rahmen einer Litera-TOUR.
Voraussetzung: Teilnahme am Grundseminar und Lektüre vorbereitender Literatur.

Veranstaltungen in Italien

1.10.1986 Milano: Goethe-Institut: *Prof. Heinz Wilms*, Pädagogische Hochschule Hildesheim: *Arbeit mit Texten - Sprache in Texten, Sprache aus Texten: Lesen und Spracharbeit*

2.10.1986 Milano: Goethe-Institut: Prof. Heinz Wilms, Pädagogische Hochschule Hildesheim: *Wortschatzarbeit im Deutschunterricht*. (jeweils 15.30-18.30 Uhr im Centro San Fedele) Auskunft: Goethe-Institut, Via San Paolo 10, Tel. 02/795813).

8.10.1986 Genova: Goethe-Institut (16.00 bis 18.00 Uhr): Fortbildungsveranstaltung zu Landekunde und Literatur mit dem *OStR. Werner Schäfer* der Deutschen Schule, Genua (Informationen zur Geschichte der deutschsprachigen Länder, zur deutschen Literatur, zur Sozialkunde der Bundesrepublik, Behandlung von landeskundlichen Texten im Unterricht). Auskunft: Goethe-Institut, Salita Santa Caterina 4, 16123 Genova (Tel. 010/581011).

9./10.10.1986 Venezia: Goethe-Institut Triest in Zusammenarbeit mit I.R.R.S.A.E.-Veneto: Fortbildungseminar mit Herrn *Prof. Hans-Eberhard Piepho* zum Thema *"Grammatik im Unterricht für fortgeschrittene Schüler"* (Algarotti-Schule, Canaregio 346, 30100 Venezia. Tel. 041/716402 jeweils 15.00 bis 18.00 Uhr).

10.10.1986/24.10.1986/28.11.1986 Mailand: Goethe-Institut: Arbeitsgruppe zum Thema *Wortschatzarbeit - Erstellung von Wortschatzübungen im Grundstufenbereich* (Leitung: Brigitte Ferraresi. Voranmeldung erforderlich!).

17.10.1986/7.11.1986/19.12.1986 Mailand: Goethe-Institut: Arbeitsgruppe zum Thema *Film im Deutschunterricht - Didaktisierung von Videofilmen (Spielfilmen, Fernsehfilmen, kurzen Filmszenen u.a.)*. (Leitung: Germana D'Alessio. Voranmeldung erforderlich!).

22.10.1986 Genua: s. Angaben 8.10.1986

5.11.1986 Genua: s. Angaben 8.10.1986

10.-11.11.1986 Genua: Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit I.R.R.S.A.E.-Liguria (9.30-12.30 und 15.00-18.00): Seminar mit Prof. *Hans-Eberhard Piepho* zum Thema *Hörverstehen*.

14.11.1986 Milano: Goethe-Institut: Germana D'Alessio und Helmut Hofmann: *Die Weimarer Republik - Film und Wirklichkeit* (15.30-18.00 Uhr im Centro San Fedele).

14.-15.-16.11.1986 Verona: *Convegno degli insegnanti di lingua tedesca.* Informazioni presso Prof. Alfea Faion, Via Ghirlanda 14, 31100 Treviso. Tel. 0422/65977.

24.-25.11.1986 Turin: Goethe-Institut, Seminar mit Herrn prof. *Hans-Eberhard Piepho* zum Thema: *Wie kann ich die formalen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts sichern?* (Arbeitstitel). Auskunft: Goethe-Institut, Piazza San Carlo 206. Tel. 011/543830.

26.11.1986 Genua: s. Angaben 8.10.1986

5.12.1986 Milano: Goethe-Institut: Brigitte Ferraresi: *Die Weimar Republik: Musik und Literatur*. (15.30 - 18.00 Uhr im Centro San Fedele).

UNIVERSITÀ NAZIONALE SOMALA

La legge 9 febbraio 1979, n. 38 regolamenta la Cooperazione italiana con i Paesi in via di sviluppo. I compiti inerenti l'attuazione della precitata legge sono stati attribuiti alla competenza del "**Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo**", istituito nell'ambito degli organi centrali del Ministero degli Affari Esteri.

Nel quadro dei vari programmi universitari finora realizzati, il più importante risulta essere quello con la **Università Nazionale della Somalia**. Tale programma, i cui modi di attuazione sono sanciti da un apposito protocollo italo-somalo del luglio 1979, ha come finalità il conseguimento della completa autonomia didattica, scientifica ed organizzativa dell'istituzione universitaria somala.
Gli esperti italiani sono invitati in Somalia in base a quanto previsto dalla legge 9/2/1979 n. 38, con la formula della messa a disposizione al Ministero degli Affari Esteri (artt. 25, 26, 30, 31, 32).
Possono partecipare alla selezione, nel rispetto delle proprie competenze:

– **come esperti per attività di docenza, ricerca, consulenza e formazione quadri accademici:**

a) i professori universitari di ruolo;

b) i dipendenti di ruolo di amministrazioni pubbliche purchè abbiano esperienza di docenza universitaria in Italia, nelle discipline curricolari;

– **come esperti per l'insegnamento della lingua italiana ed attività di consulenza:**

c) i docenti di ruolo di lingua straniera o di lettere (italiano) della Scuola secondaria per quanto attiene esclusivamente all'insegnamento di italiano.

– **come esperti con mansioni tecniche e di coordinamento di servizi, a sostegno delle attività didattiche, di ricerca, di consulenza e di formazione dei quadri intermedi (con riferimento alle figure professionali di seguto riportate):**

d) i tecnici di ruolo nelle amministrazioni pubbliche;

e) i professionisti con comprovata esperienza almeno decennale.

Le Facoltà, assistite dal Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo, attualmente sono sette: **Agraria, Chimica, Geologia, Ingegneria, Lingue, Medicina e Chirurgia, Medicina Veterinaria e Zootecnia.**
Il programma si attua, tra l'altro, mediante l'invio di esperti i cui compiti sono di carattere didattico, di ricerca, di consulenza, di addestramento e formazione dei quadri accademici ed intermedi, di carattere pratico ed organizzativo con un impegno non inferiore alle 36 ore di servizio settimanale, opportunamente documentato. In tali attività, gli esperti affiancheranno il corpo docente e non docente somalo già esistente.

Le **informazioni** sui piani di studio, sui contenuti dei corsi e sulle linee dei programmi di ricerca possono essere ottenuti presso il **Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo, Ufficio IX (Reparto Università Nazionale Somala) in Via Salvatore Contarini, 25 - 00194 ROMA.**

MODALITÀ DI PARTECIPAZIONE

Richiedere il bando relativo al primo semestre 1987 per l'insegnamento presso l'università Somala a Mogadiscio a:

U.N.S. - Casella Postale 451 - 00100 Roma Centro

La domanda in triplice copia deve essere inoltrata a mezzo raccomandata entro il termine indicato sul bando di concorso e va formulata **esclusivamente** compilando (a macchina o stampatello) l'apposito modello (in originale o fotocopia); alla domanda dovranno essere allegate tre copie del curriculum dell'esperto (anche se già presentato in precedenza).



KONGREßBERICHTE

FMF-Jahreskongreß: Fremdsprachler treffen sich

Der FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen hat in der Bundesrepublik die gleiche Funktion wie A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere) in Italien; alle zwei Jahre findet ein FMF-Kongress statt, der dieses Jahr vom 24. zum 26. März in den Räumen der Universität Münster abgehalten wurde. Da manche der darin behandelten Themen (wie z.B. der FU in der Erwachsenenbildung und die Zukunft des FUs überhaupt) auch für uns relevant sind, wird im Folgenden den FRAGEZEICHEN-Lesern ein Bericht über dieses Treffen der Fremdsprachler aus der ganzen Bundesrepublik angeboten. Die ca. 600 Teilnehmer sie konnten sich das Interessanteste aus einem Programm mit mehr als 60 Veranstaltungen auswählen und sich in einer umfassenden Buchausstellung über Neuigkeiten im Bereich der Fremdsprachen informieren. Außerdem boten eine Reihe von Verlagen weitere Vorträge und Präsentationen an; in- und ausländische Kulturinstitute berichteten über ihre Arbeit. Prof. Dr. Albert Raasch, Universität des Saarlandes, berichtet über den Kongreß. Ihm und der "Volkshochschule im Westen", wo der folgende Beitrag in Nr. 2/1986 erschienen ist, sei für die Abdruckgenehmigung herzlich gedankt.

Zentrales Thema dieses Jahreskongresses war "Lernen im Fremdsprachenunterricht", also eine betont praktische Problematik, die die Leitlinie für fast alle Veranstaltungen bot. Bemerkenswert ist der breite Fächer von Sprachen, der im Programm aufschien: Englisch und Französisch, Spanisch und Italienisch, Niederländisch, Deutsch als Fremdsprache, Polnisch und Russisch, Chinesisch und Japanisch. Das Programm bot den Fremdsprachenlehrern an Hauptschule, Realschule und Gymnasium, aber auch den Lehrern an berufsbildenden Schulen und den Kursleitern der Erwachsenenbildung ein Forum für Information und Diskussion.

Der FMF- offen auch für die EB[1]

Der Fachverband Moderne Fremdsprachen hat auch auf früheren Kongressen schon Veranstaltungen für Fremdsprachen-Kursleiter z.B. der Volkshochschulen angeboten: in Münster war für den ganzen Dienstag von 9 bis 18 Uhr ein Programmstrang für Fragen der Erwachsenenbil-

(1) Erwachsenenbildung

dung reserviert. Der Verband wird seine Aktivitäten in diesem Bereich in Zukunft noch verstärken; er hat beschlossen, ein eigenes Referat "Erwachsenenbildung" einzurichten, das vorläufig und kommissarisch vom Vf. dieses Berichts übernommen wurde und das bemüht sein wird, die fachlichen und institutionellen Kontakte und Angebote im Bereich des Fremdsprachenerwerbs durch Erwachsene zu fördern. Zu den einschlägigen Veranstaltungen des diesjährigen Kongresses gehörten:

– die Vorstellung des "Bausteinsystems Fremdsprachen der Deutschen Volkshochschulen" durch Tony Fitzpatrick, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt. In der Diskussion wurde das Interesse der Teilnehmer für die zur Zeit neu erstellten oder bestehenden Bausteine deutlich; es wurde ferner nachdrücklich darauf hingewiesen, daß diese wichtigen und innovatorischen Projekte der Volkshochschulen stärker in das Bewußtstein der Öffentlichkeit gerückt werden und ihr Bekanntheitsgrad erhöht werden sollte, insbesondere hinsichtlich der VHS-Zertifikate.

– die Darstellung der "Probleme des englischen Anfangsunterrichts am Abendgymnasium" durch Bernhard Nardof, Bischöfliches Abendgymnasium Essen. Dabei wurde deutlich, daß das Lehren und Lernen am Abendgymnasium vieles gemeinsam hat mit den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen, so daß sich diese Informationen und dieser Gedankenaustausch als sehr nützlich erwiesen.

– ein Workshop zum Thema "Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene in der Weiterbildung", der geleitet wurde von G. Tranter (Volkshochschule Dortmund) und A. Ridder, (Volkshochschule Bielefeld). Die Gespräche erhielten ihre Grundlage durch die vorgetragenen Ergebnisse einer Umfrage unter Volkshochschulhörern, die sich in Fortgeschrittenenkurse für Fremdsprachen (Englisch, Französisch und Spanisch) oberhalb des Zertifikatsniveaus eingeschrieben hatten und über Motivation, ihre Wünsche und Erwartungen an diesen Kurstyp berichteten. Es zeigte sich, wie wichtig den interessierten Teilnehmern der Erfahrungsaustausch war und wie nützlich, aber auch wie schwierig die systematische Planung eines solchen Fortgeschrittenenkurses ist.

Fremdsprachenangebote in Gegenwart und Zukunft

Die "Ministerrede", die eigentlich der jedoch erkrankte Kultusminister Schwier halten sollte, zeigte die Situation des Fremdsprachenangebots in Nordrhein-Westfalen auf, machte aber auch generelle Aussagen zum Stellenwert der Fremdsprachen in der Gesellschaft und zu den Grundsätzen des Unterrichts. Erfreulich im Sinne des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung war, daß zu den Zielen des schulischen Lernens auch der Erwerb von Lernstrategien als den Voraussetzungen für selbständiges Weiterlernen gehört - keine Selbstverständlichkeit, wie man den Neusprachlichen Mitteilungen (NM), Heft 1/1986, entnehmen kann. Bemerkenswert waren ferner der Hinweis darauf, daß in der Schule nicht nur operationalisierte Lernziele, sondern auch Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu Fremdsprachen angestrebt werden sollen, daß der Fremdsprachenunterricht weiter diversifiziert werden wird und daß das Sprachenlernen Anstrengung erfordere, bei der der Lernende aber nicht alleine gelassen werden darf. Der Bundesvorsitzende des FMF, F.J. Zapp, hatte in seiner Begrüßungsrede eine Reihe von Grundsätzen der Fremdsprachenpolitik aus der Sicht des Fachverbandes angesprochen: die Bedeutung von Sprachkenntnissen für die offenen Grenzen in der heutigen Welt, die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen nicht nur an eine Elite, die Gefahren von zu elementaren Sprachkenntnissen und die sich daraus ableitenden Forderungen für die notwendigen Bedingungen schulischen Unterrichts, die Förderung eines breiten Fremdsprachenangebotes in der Gesellschaft, Kontakte mit und durch Sprache. Grundsätze also, zu deren Verwirklichung der FMF-Kongreß in Münster beitragen sollte - und beigetragen hat, wie der Berichterstatter meint. Schon jetzt sei der Hinweis auf den nächsten FMF-Kongreß erlaubt, der 1988 stattfinden wird, aber es sollte auch auf die Veranstaltungen und Aktivitäten der FMF-Landesverbände hingewiesen werden (Näheres in den Neusprachlichen Mitteilungen).

Albert Raasch

Die Jahrestagung des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache

Vom 22. bis 24. Mai fand die 14. Jahrestagung des "Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache beim DAAD" statt. In diesem Jahr wurde die Tagung für alle an der Lehre und Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache Interessierten von der Universität Tübingen ausgerichtet.

Referate von Prof. Bausinger und Prof. Picht zu "Exotismus und interkulturelle Kommunikation" sowie "Kulturkontrastivität und Identität im Wissenschaftsprozeß dienten den mehr als 350 Teilnehmern aus fünf Kontinenten als eine Grundlage für die nachfolgende Arbeit, die in einem Band der "Materialien Deutsch als Fremdsprache" dokumentiert werden wird.

Thematisch befaßten sich die Vorträge und Arbeitsgruppen mit der Vermittlung fremder Kultur und mit neuen Lehr- und Lernmethoden wie der Suggestopädie, der Freinet-Pädagogik und Interaktiven Lernformen. Bei letzterem Thema ging es um den lernerzentrierten Unterricht und computerunterstützte Selbstlernverfahren.

Insbesondere wurden vom alten und neuen Geschäftsführer des Arbeitskreises Wolfgang Hornung die Fachkollegen aus Österreich begrüßt, die - wie zunehmend Kollegen in anderen europäischen Ländern - ebenfalls einen Arbeitskreis konstituiert haben. Herr Hornung bewertete die Teilnahme als Beweis für eine verstärkte europäische und internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Vermittlung deutscher Sprache und Kultur.

(übernommen aus DAAD-Mitteilungen 7/1986)

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



Deutsch *aktiv* Neu

Der neue Einstieg in das bewährte Lehrwerk für Erwachsene
Von Gerd Neuner, Theo Scherling, Reiner Schmidt und Heinz Wilms

Lehrbuch 1A und Cassette 1A/1 wurden seit September 1985 im Unterricht erprobt von den Goethe-Institut in Barcelona, Paris und Rom, an der Universität Fribourg (Schweiz) und an den Volkshochschulen Berlin-Charlottenburg und Hannover. Die Ergebnisse dieser Erprobung wurden bei der Endfassung von „Deutsch aktiv Neu" sorgfältig berücksichtigt. Autoren und Verlag möchten an dieser Stelle allen, die zum Gelingen der Neubearbeitung beigetragen haben, herzlich danken.

Lehrbuch 1A, 128 S., 21 x 28 cm, illustriert, z.T. vierfarbig, kartoniert-laminiert (49100)

Arbeitsbuch 1A, 112 S., 21 x 28 cm, illustriert, kartoniert-laminiert (49101)

Lehrerhandreichungen 1A, 112 S., 16 x 24 cm, illustriert, kartoniert (49102)

Glossare, 32 S., 18 x 24 cm, kartoniert

Deutsch-Englisch	(49103)
Deutsch-Französisch	(49104)
Deutsch-Italienisch	(49105)
Deutsch-Spanisch	(49106)

(Weitere Glossare sind vorgesehen.)

Cassette 1A/1, Hörtexte	(94550)
Cassette 1A/2, Sprechübungen	(94551)
Folien 1A	(94552)

Klassenbestellungen erbitten wir über den örtlichen Buchhandel. Prüfungsexemplare sind erhältlich bei untenstehender Adresse; in beiden Fällen benutzen Sie bitte die in Klammern angegebene Bestellnummer.

Bitte beachten Sie:

ENTWEDER Kurs mit

ODER Kurs mit



Zertifikat Deutsch als Fremdsprache

* Deutsch aktiv Neu (E. Herbst 87

Inter-Orbis

Via Lorenteggio 31/I

20146 Milano. Tel. 422.57.46.

Das "CENTRO LINGUISTICO INTERFACOLTÀ" der Universität Venedig

Ursula Pulyer

0.
Das "Centro Linguistico Interfacoltà" wurde 1977 als zentrale Einrichtung der Universität gegründet und als solche steht sie den Studenten und dem Lehrkörper und sonstigem Personal der Universität zur Verfügung[1].
Die Aufgaben und Kompetenzen des C.L.I. betreffen folgende Bereiche:
- Fremdsprachenunterricht (FSU) mit modernen Methoden im Medienverbund;
- Sprachlehrforschung als Grundlagenforschung für den Fremdsprachenunterricht;
- Aus- und Fortbildung für Fremdsprachenlehrer in der Primar- und Sekundarstufe.

1.
Fremdsprachenunterricht
Am C.L.I. werden drei Grundtypen von FSU erteilt:
a. Fremdsprachenausbildung der zukünftigen Sprachlehrer und sonstigen Neuphilologen. Das sind Studenten aus der neusprachlichen Fakultät.
b. FSU für die Studierenden aller sonstigen Fachrichtungen in Ergänzung des eigentlichen Hochschulstudiums.
c. Unterricht der Fachsprache für Studenten, die bereits über die Grundelemente der jeweiligen Fremdsprache verfügen. Diese Art von Unterricht befindet sich noch in einer experimentellen Phase. Bisher wurden nur zwei wichtige Versuche unternommen: "Englisch für Wirtschaftsstudenten" und "Italienisch als Fremdsprache für Kunst- und Architekturstudenten".

Es hat sich im Laufe der Zeit herausgestellt, daß der Unterricht einer Fachsprache eine ausgebaute Grundlagenforschung benötigt, wenn man konkrete Ergebnisse zeitigen will. Aber dazu werden wir noch bei Punkt 2. eingreifen.

Folgende Sprachen werden z.Zt. unterrichtet: Englisch (britisches und angloamerikanisches Englisch), Französisch, Deutsch, Spanisch, Russisch, Japanisch, Arabisch und Italienisch als Fremdsprache.
Der Unterricht wird in der Regel von Lektoren durchgeführt und findet grundsätzlich im sogenannten Sprachlehrraum (SLR) statt. Unter SLR versteht man einen Hörsaal, der mit einem SL und sonstigen technischen Hilfsmitteln versehen ist (Videogerät, Overheadprojektor, Plattenspieler, Kassettenrecorder, Bildplattengerät u.a.). Nur ein SLR garantiert einen raschen Wechsel von einer Lern-/Lehrtechnik zur anderen.
Den Studenten stehen die Programme auf Kassetten zu den jeweiligen Lehrwerken sowie zusätzliche Programme für die Entwicklung einzelner Fertigkeiten zur Verfügung. Alle Kassetten können im Rahmen eines sogenannten "self-access", d.h. individuell,und zum persönlich gewählten Zeitpunkt, verwendet werden.
Das Institut verfügt über mehrere Videogeräte, mit denen der Unterricht durch Einsatz verschiedensten Filmmaterials bereichert werden kann; mit der Videokamera können Unterrichtssequenzen aufgezeichnet werden.
Ein wichtiges Anliegen des C.L.I. ist es, in allen technischen Bereichen durch Eigenproduktion einen wesentlichen Anteil am gesamten didaktischen Material zu stellen. Eigene Videofilme (z.B. wichtiger europäischer Haupstädte) wurden von den Technikern des Instituts gedreht; Filmmaterial kann kopiert, geschnitten, gelöscht, vertont - kurz, auf verschiedenste Weise manipuliert und so den jeweiligen Un-

(1)
Inzwischen sind auch in Venedig neben den rukultäten auch die Fachbereiche (Dipartimenti) entstanden. Das C.L.I. ist eine "interfakultäre" Einrichtung, da am ursprünglichen Projekt alle vier Fakultäten der Universität beteiligt waren. Es handelt sich dabei um folgende Fakultäten:
1) Fremdsprachen und Fremdsprachliche Literaturen; 2) Literaturwissenschaft und Philosophie; 3) Chemie; 4) Wirtschaftswissenschaft. Seit 1980 ist das C.L.I. auch für die Fremdsprachenausbildung der Studenten der zweiten Universität in Venedig "Istituto Universitario di Architettura di Venezia" (kurz I.U.V.A.) zuständig.

terrichtserfordernissen angepaßt werden.
Auch in diesem Bereich hat der Student Zugang zu einer umfangreichen Videothek und kann zum Zweck des Selbststudiums Filme in der Sprache anschauen, die ihn interessiert.
Vor kurzem wurde ein Bildplattengerät angeschafft, das durch Ablesen der Platte mitteils Laserstrahl über eine perfekte Bild- und Tonqualität verfügt und sowohl mit authentischem als auch mit nicht-authentischem Material im Unterricht zum Einsatz kommen kann.
Einen besonders wichtgen Stellenwert nimmt die Informatik in bezug auf den FSU mit computergestützten Materialien ein. Fünf Personal-Computer stehen zur Verfügung und werden auf dem Gebiet des ''language testing'' benutzt. Es wurden Einstufungstests erstellt, die bei den jeweiligen Einschreibterminen zu Semesterbeginn eingesetzt werden. Zwischen- und Abschlußtests werden spezifisch für die einzelnen Kurse erstellt.
Der Computer dient auch zur Einrichtung einer Datenbank, in der die Persönlichkeits- und Lernstruktur der Studierenden erfaßt werden. Durch eine adäquate Auswertung dieser Datenbank werden homogenere Lerngruppen gebildet, z.B. im Hinblick auf Motivation, Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmethoden, usw:

2.
Sprachlehrforschung
Zu einer sinnvollen Fremdsprachendidaktik gehört eine Sprachlehrforschung (SLF), die einen adäquaten und transparenten Bezug zum praktischen Unterricht aufzuweisen hat. Dabei gilt es, die zwei Extreme zu vermeiden: Die Überbetonung des praktischen Elements auf der einen Seite und die allzu theoretisierende Didaktik bzw. die übermäßige Verwissenschaftlichung, oft durch Pseudowissenschaft, auf der anderen Seite.
Die SLF am C.L.I. zielt auf die Lösung konkreter Fragen des FU ab. Die wichtigsten Forschungsprojekte waren bisher:
1) Curricularforschung (Entwurf eines Studiengangs am Sprachenzentrum). Die fremdsprachendidaktische Experimentierung betrifft punktuelle Fragen der Methodendiskussion in bezug auf die Grundkurse, auf den Unterricht der Fachsprache und auf den Literaturunterricht.
2) Lernpsychologie (Ermittlung fachspezifischen Fremdsprachenlernbedarfs; Fragen des Lernprozesses und des Lernerfolges; Struktur der Lernmotivation).
3) FSU in bezug auf Materialien und Methoden (Kriterien zur Analyse der Sprachmaterialien, Language Testing: Einstufungs-, Zwischen- und Abschlußtests, Unterrichtsmethoden in bezug auf die Entwicklung einzelner Fertigkeiten).

3.
Aus- und Fortbildung für Fremdsprachenlehrer
Seit dem Studienjahr 1982/83 werden am C.L.I. Aus- und Fortbildungskurse für FS-Lehrer in der Primar- und Sekundarstufe[2] abgehalten.
Diese Kurse sind mit dem Studienjahr 1985/86 offiziell anerkannt und im Rahmen einer regelrechten ''Scuola di Perfezionamento Glottodidattico per l'insegnamento delle Lingue Straniere con Tecnologie Avanzate'' institutionalisiert worden.
Soweit uns bekannt ist, dürfte dies die einzige Einrichtung dieser Art in Italien sein.
Um die Inhalte dieser Institution besser zu veranschaulichen, geben wir eine kurze Skizze des Kursprogramms für das Studienjahr 1984/85:
Programm des vierten Fortbildungskurses für FS-Lehrer 1984/85.
Dauer des Kurses: Oktober 84 bis Juni 85.
Kursinhalte: Der Gesamtkurs besteht aus drei unterschiedlichen Bereichen: Theorie, Anwendung und Experimentierung.
Die theoretische Phase bezieht sich auf Gebiete der allgemeinen und angewandten Linguistik, der Pädagogik und der FS-Didaktik. Die Anwendungsphase umfaßt Probleme der verschiedenen Lerntechniken und -strategien. Darum ist die Ausbildung für die Anwendung aller technischen Hilfsmittel vorgesehen. Die Experimentierung resultiert aus der Erarbeitung und Erprobung in der Klasse von didaktischen Einheiten für den Unterricht sowohl an Anfängern, als auch an Fortgeschrittenen in den Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch.

(2) Da der FSU ab 1988 auch in der Grundschule vorgesehen ist, gilt ein Teil der Kurse für Grundschullehrer.

Nicht alles für jeden. Aber
für jeden etwas!

Täglich
Bild
DIE WELT
BERLINER MORGENPOST
Hamburger Abendblatt
B.Z.

Wöchentlich
Bild der Frau
Bild am Sonntag
HÖRZU
FUNK UHR
Bild woche
WELT am SONNTAG
Auto Bild

Alle 14 Tage
JOURNAL für die Frau

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