hueber

Lehrwerke für Erwachsene
Anfänger

Themen

Zielgruppe
THEMEN ist ein dreibändiges Lehrwerk für Erwachsene und Jugendliche ab etwa 16 Jahren. Es ist geeignet für Lerner ohne Vorkenntnisse in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Universitäten und Schulen im In- und Ausland.

Lernziele
Übergreifendes Lernziel von THEMEN ist die Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Umgangssprache: sprachlich angemessenes Handeln in wichtigen Themen- und Lebensbereichen des Alltags. Neben Texten und Übungen, die sich auf konkrete Lebenssituationen beziehen, bietet THEMEN auch literarische Texte als ästhetisches Ausdrucksmittel von Ironie, Humor und Subjektivität. THEMEN ist das erste Lehrwerk, das Lernzielkataloge, Wortschatz- und Strukturlisten des Grundbausteins Deutsch als Fremdsprache abdeckt (Bände 1 und 2), ebenso die Lernziele des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (Band 3).

Konzeption
Das Lehrwerk folgt einer kommunikativen Konzeption. Dabei wurden die Schwierigkeiten, die Lehrer und Lerner bei der Verwendung kommunikativer Lehrwerke haben können, berücksichtigt.

- Die Lektionen behandeln jeweils ein Thema aus den elementaren Lebensbereichen. Bezogen auf diese Themen werden die wichtigsten Redemittel zur Realisierung der fundamentalen Sprechabsichten bereitgestellt. Hand in Hand damit geht eine klare und einfache Progression der Grammatik und der Lexik.
- Der Lektionsaufbau macht THEMEN im Unterricht leicht verwendbar und entlastet den Lehrer von aufwendiger Planung. Denn die Gliederung der Lektionsteile entspricht der Abfolge in einem möglichen Unterrichtsverlauf.
- Der kommunikativen Konzeption entsprechen vielfältige Übungen und Aufgaben, die Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Rollenspiel betonen. Partnerschaftlicher Unterricht und die Eigentätigkeit der Lerner werden gefördert. Durch weitgehendes Eingehen auf die konkrete Situation des Lerners wird er herausgefordert, zu diskutieren und Stellung zu nehmen.
- Hör- und Leseverstehen werden mit z.T. bearbeiteten, z.T. unbearbeiteten authentischen Texten schon von Anfang an systematisch geübt.
- THEMEN enthält einen Grammatikteil und Übungen, die kognitive Lernphasen im kommunikativen Unterricht ermöglichen.
- Die Grammatik in THEMEN ist eine Lernergrammatik, die Regeln durch sparsame Terminologie und signalgrammatische Darstellung erläutert. Morphologie und produktive Satzbildungsregeln werden von Anfang an vermittelt.

Aufbau einer Lektion im Kursbuch

A Einstieg in das Thema mit Text- und Bildcollagen: Sprechanlässe zur Aktivierung von Vorwissen und Motivation.

B_1 B_2 B_3
Texte, Realien, Übungen und Aufgaben: sie sind in drei Lernabschnitte gegliedert, die thematisch und sprachlich aufeinander aufbauen.
Am Anfang jedes Abschnitts stehen vielfältige Übungen zu Wortschatz und Grammatik, die die Arbeit an den Texten entlasten und Rollenspiele vorbereiten.

C "Deutsch phantastisch": kleine humoristische Texte für Lektüre, Gespräch und Rollenspiel.

Die Grammatikübersicht (im letzten Teil des Bandes) faßt die Lernabschnitte der Lektionen zusammen.

Konzeption der Arbeitsbücher
Im Arbeitsbuch werden die Bildung und der Gebrauch aller zentralen Redemittel geübt. Neben den Grammatikübungen sind Übungen zum Wortschatz und zur Bedeutung von Sätzen gleichermaßen Schwerpunkte. Neu ist die Trennung in Arbeitsbuch Inland und Arbeitsbuch Ausland: Das Arbeitsbuch Inland enthält alltagspraktische Texte für den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, das Arbeitsbuch Ausland Texte zur landeskundlichen Information.
Die Texte sind in einem Magazinteil (zwei bis drei Seiten) am Ende jeder Lektion zusammengefaßt.

Hueber-Auslieferung in Italien:
Inter-Orbis s.r.l.
Rappresentanze Editoriali - Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

Silvia Serena
Via G. Verdi 18
I-21100 - Varese
Tele 0039332/238098

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

INHALTSVERZEICHNIS

BRIEF AN DEN UNBEKANNTEN LESER

A ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

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

Silvia Serena: L'aggiornamento dei docenti di lingue: il Progetto Speciale Lingue Straniere tra passato e futuro. pag. 12

B DIDAKTIK

Federica Frattini, Rosella Intrito, Franca Quartapelle: Obiettivi dell'insegnamento delle lingue straniere. pag. 14

Michael Krüger: Themenorientierte Planung von Fremdsprachenunterricht. pag. 21

Hans-Eberhard Piepho: Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im FU. pag. 30

C METHODIK

Silvia Serena: Einstieg in die Handelskorrespondenz DaF: ein Vorschlag aus der Praxis. pag. 41

Schriftleiter Heinz Achauer

Stellvertretende Schriftleitung Silvia Serena

Mitarbeiter
Marica D'Agostini (Universität Parma)
Michael Krüger (z.Z. Kultusministerium Brisbane, Australien)
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 Anschrift der stellvertretenden Schriftleitung erbeten: **Silvia Serena - Via Giuseppe Verdi 18 - 21100 VARESE - Tel. 0332/281775**

Lieber unbekannter Leser,

noch sind Sie nur potentiell «mein Leser», denn noch ist meine Existenz nur ein Fragezeichen: ich bin nämlich als Zeitschrift noch gar nicht geboren, bin aber gerade auf Sie angewiesen, um nach dem heutigen Versuch den Mut zu haben, endgültig ins Leben zu treten, auf Sie, den ich noch gar nicht kenne und den ich mir vorläufig nur vorstellen kann als einen der Vielen, die sich heute in Italien in den verschiedensten Bildungsbereichen mit Deutschunterricht befassen und die sich Tag für Tag mit den damit verbundenen Schwierigkeiten, Problemen und Fragen auseinandersetzen. Sie stehen in der Praxis, vielleicht sogar noch vor einem «Concorso»; vielleicht haben Sie schon viele Fortbildungskurse besucht, vielleicht aber hatten Sie noch gar keine Gelegenheit dazu: es ist daher nicht leicht, all Ihren Bedürfnissen gerecht zu werden und für Sie das zu leisten, was Sie für einen modernen Deutschunterricht brauchen, jedenfalls nicht ohne Ihre Mitarbeit, Ihre Kritik und Ihre Vorschläge. Was ich für Sie sein möchte, ist ein Ort, wo Sie Kollegen begegnen und mit Ihnen Unterrichtserfahrungen austauschen können, ein Ort, wo Sie eine praxisbezogene Information, aber auch eine Orientierungshilfe in den neuesten Entwicklungen der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts finden können: gerne wäre ich für Sie, mit anderen Worten, eine Art Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis, mit konkreten Vorschlägen, die Sie hier in Italien nachvollziehen, abändern und Ihrer eigenen Unterrichtssituation anpassen können. Lösungen für alle Ihre Probleme kann ich Ihnen nicht bieten, wohl aber Ihnen helfen, Ihre Fragezeichen unter einem anderen Licht zu sehen.

Aus diesem Wunsch entspringt meine Gliederung in sieben Teile:

A) *Allgemeine Probleme des Deutschunterrichts in Italien:* Fremdsprachenpolitik, Fort- und Weiterbildung für Deutschlehrer, Probleme des Deutschunterrichts in besonderen Schularten usw.;

B) *Didaktischer Teil:* Behandlung spezieller Probleme im Unterricht (Didaktik des Literatur-, Handelskorrespondenz-, Landeskundeunterrichts, die «vier Fertigkeiten», Probleme des Übersetzungssunterrichts usw.);

C) *Methodischer Teil:* ein theoretischer und ein praktischer Teil (darin z.B.: wie wird Grammatik im Unterricht behandelt? Vorstellung von Unterrichtsvorschlägen, Unterrichtseinheiten usw.);

D) *Sprachliche Probleme:* semantische und syntaktische Zweifelsfälle, Fehlerbeispiele, Fehleranalyse und Fehlertherapie;

E) *Information über Neuerscheinungen* im Bereich Unterrichtsmaterial, Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts;

F) *Wichtige Veranstaltungen* für italienische DaF-Lehrer;

G) *Leserzuschriften.*

Der letzte Teil ist mir ganz besonders wichtig: heute, weil ich Sie kennenlernen möchte und weil von Ihrer heutigen Reaktion und Ihren positiven Zuschriften mein Leben abhängt, morgen — falls es ein «Morgen» gibt — um weiterhin Ihren Erwartungen entsprechen zu können. Meine Geburt ist eine Frage an Sie, mein Leben werden Ihre Fragen an mich sein: ich stehe im Zeichen des Fragens und werde wohl nie etwas anderes sein... als ein Fragezeichen...

In der Hoffnung, bald von Ihnen zu hören, grüßt Sie für heute

die-Zeitschrift-die-noch-keine-ist

Programmplanung des Fortbildungskurses P.S.L.S.

Ancona 1980-81

Ilse Langer

Im Laufe eines ersten informellen Treffens mit den zukünftigen Teilnehmern des P.S.L.S.-Kurses Ancona 1980-81, wurden

1. Erwartungen gegenüber dem Kurs besprochen
2. Themenvorschläge entgegengenommen und aufgelistet.

In der darauf folgenden ersten P.S.L.S.-Veranstaltung wurden die in Lernziele umformulierten Teilnehmerwünsche auf Folie vorgestellt: Wunschformulierungen wie «ich möchte besser informiert sein über die neuesten Unterrichtsmethoden» und wie «ich möchte meine Deutschkenntnisse erweitern» lauteten nun «Besserung der sprachlichen Kenntnisse» und «Aneignung moderner Unterrichtsmethoden» (S. Anlage 1). Diesen Zielen des Fortbildungskurses wurden gleichzeitig auch die entsprechenden Themen, also die Inhalte, zugeordnet: allerdings wurden die Lernzielangaben (s. linke Spalte der Folie) so allgemein gehalten, daß ihnen mehrere Themen (s. rechte Spalte der Folie) entsprachen, und noch mehr hätten entsprechen können. Die schematische Lernziel- und Themengestaltung ließ den Weg offen für Ergänzungen und Erklärungen: die schriftliche Vorlage ermöglichte außerdem auch den schüchternen Teilnehmern eine ungehemmte Beteiligung am Gespräch. Die verschiedenen Inhalte wurden dann, je nach ihrer didaktischen Relevanz, in einer Sequenz aufgebaut, sodaß jeder im Zusammenhang mit den anderen einen bestimmten Platz im Programm erhielt; die darin erscheinenden Themen (s. Anlage 2) konnten daher nicht ohne weiteres vor- oder nachgeschoben werden: m.E. kann man z.B. nicht von Curriculum oder von kommunikativer Kompetenz sprechen, ohne sich vorher mit der Problematik der Zielsetzung auseinandergesetzt zu haben. Denn bei der didaktischen und chronologischen Programmgestaltung müssen mehrere Faktoren zusammenwirken: abgesehen von den Teilnehmerwünschen, die nicht immer zur vollen Zufriedenheit erfüllt werden können, hängt die Planung einerseits von der persönlichen Einstellung des Kursleiters ab, von seinen Studien, Interessen, Berufserfahrungen und von seiner kurzfristigen Schulung durch das P.S.L.S.-Programm, andererseits aber auch von der Bereitschaft von «Experten», bestimmte Themen zu übernehmen, die der Kursleiter, als Nicht-Fachmann, nicht gut genug beherrscht und die er, im Falle einer Absage des Experten, nicht improvisieren kann (besonders nicht vor einem fachkundigen Lehrerpublikum!) und daher streichen muß (für solche Zwischenfälle ist es immer gut, einen Diavortrag, einen Film, ein landeskundliches Thema o.ä. bereit zu haben).

In der Planung des P.S.L.S.-Kurses Ancona ergaben sich, nach der allgemeinen Lernziel- und Themenauflistung im Gesamtprogramm (s. oben Anlage 2), jeden Monat weitere neue Schritte:

— zuerst die Verfassung eines allgemeinen Monatsprogramms, mit Angabe von Ort (je nach den in den einzelnen Schulen vorhandenen Medien), Uhrzeit und Themen der einzelnen Nachmittage; dieses Programm wurde mindestens eine Woche vor Monatsanfang den «Presidi» überreicht, während das genaue Datum dann mit den Teilnehmern je nach Notenkonferenzen, Klassenratssitzungen usw. festgelegt wurde;

— danach die Ausarbeitung des Monatsprogramms, entweder nach Themen oder nach Vorgangsphasen: diese detaillierte Planung richtete sich nach den allgemeinen Lernzielen des Kurses (d.h. nach dem, was die Teilnehmer erreichen sollten); durch die Phasengliederung ergab sich dann von selbst die Formulierung der themengebundenen und spezielleren Teillernziele. Auf die Lernzielfindung folgte die Zuordnung der Lerninhalte, darauf dann die Wahl des methodischen Vorgangs und der dabei einzusetzenden Medien, und zuletzt die Angabe der für die einzelnen Phasen geplanten Zeit (S. Anlage 3 - 4 - 5 als Planungsbeispiel von drei verschiedenen Veranstaltungen zu drei verschiedenen Themen aus dem Gesamtprogramm). Für einige komplexere Themen wurden zwei oder sogar drei Nachmittage eingeplant, für andere waren hingegen nur zwei oder drei Stunden erforderlich.

Eine Planung dieserart dient einerseits dem Kursleiter, der sich schon beim Programmieren von der gegenseitigen Abhängigkeit von Lernzielen, Lerninhalten und Methode bewußt wird, andererseits aber auch dem Kursteilnehmer, der auf diese Weise genau weiß, was ihm warum und wie lange bevorsteht und was er an Material in die Hand bekommt (und immer wieder konnte im Laufe der Veranstaltungen beobachtet werden, daß die Kursteilnehmer ihr Planungsraster zur Überprüfung in die Hand nahmen).

Die Zeitangabe soll in dieser Planung nur eine Richtlinie sein zur Vermeidung eines zu langen «Sich-Festredens» bei interessanten Streit- oder Rundgesprächen. Wenn nötig zur «Förderung des kritischen Bewußtseins» der Lehrer oder zur Entwicklung einer «Bereitschaft, an Diskussionen teilzunehmen», läßt sich ein so gestalteter Arbeitsplan immer wieder ergänzen oder sogar umändern, ohne daß deshalb die Groblernziele und daher das Gesamtbild aus dem Blick verloren würden. Eigentlicher Zweck dieser Planung soll vor allem die Aneignung eines curricularen Denkens sein, das sich in der Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers auswirken soll und das ihm dabei auch noch helfen soll festzustellen, ob eine Zusammenarbeit mit Lehrern anderer Fächer möglich ist.

Die Phasen der Programmplanung des P.S.L.S.-Kurses Ancona gehen aus dem bisher Gesagten zusammenfassend hervor wie folgt:

1. «Wünsche» → Lernziele
2. Lernziele → Lerninhalte
3. Lerninhalte → Gesamtprogramm
4. Gesamtprogramm → Monatsprogramm
5. Monatsprogramm → Themenplanung und Vorgang

Verwendete Abkürzungen:
LZ: Lernziel
UE: Unterrichtseinheit
GA: Gruppenarbeit
EA: Einzelarbeit
PA: Partnerarbeit
KO-KO: Kommunikative Kompetenz

Anlage 1 (Folie)

LERNZIELE	INHALT Themenbehandlung auf Deutsch
A Besserung der sprachlichen Kenntnisse; B Ungehemmte Bereitschaft, an Diskussionen auf Deutsch teilzunehmen;	
C Aneignung moderner Unterrichtsmethoden;	1. Curriculumforschung und -entwicklung; 2. Kommunikative Kompetenz und interaktiver Fremdsprachenunterricht; 3. Erarbeitung von Unterrichtseinheiten; 4. Die "vier Fertigkeiten";
D Erweiterung theoretischer Kenntnisse;	1. Lehr- und Lernziele; 2. Kommunikationstheorien; 3. Lernphasen und Lerntheorien; 4. Lehrwerkanalyse;
E Fähigkeit, die Mitarbeit der Schüler zu steigern;	1. Bildgeschichten, Pantomime- und Zeichenspiele; 2. Motivation; 3. Lehrwerkanalyse;
F Aneignung von Informationen über psycho-pädagogische Aspekte	1. Motivation; 2. Gruppendynamik; 3. Lernphasen und -theorien;
G Fähigkeit, Medien im Unterricht einzusetzen	1. Motivation; 2. Hinweise zum Gebrauch von Medien; 3. Kommunikative Kompetenz; 4. Die vier Fertigkeiten.

Anlage 2

GESAMTPROGRAMM

des P.S.L.S. - Kurses Ancona 1980-81

1. Lehr- und Lernziele: a) des Fortbildungskurses
   b) des Unterrichts in der Mittelschule
   c) des Unterrichts an höheren Schulen
   d) des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen
   e) des Unterrichts "Deutsch als Fremdsprache"
2. Curriculumforschung und -entwicklung
3. Kommunikative Kompetenz und interaktiver Fremdsprachenunterricht
4. Lehrwerkanalyse
5. Psychopädagogische Aspekte:
   a) Motivation:
      1) des Lehrers;
      2) des Schülers
   b) Gruppendynamik
   c) Lernphasen und Lerntheorien
6. Bildgeschichten, Pantomime und Zeichenspiele
7. Erarbeitung von Unterrichtseinheiten:
   a) Literatur;
   b) Landeskunde;
   c) Handelskorrespondenz;
8. Die vier Fertigkeiten:
   a) Hörverständnis;
   b) Sprechfertigkeit;
   c) Leseverständnis;
   d) Schreibfertigkeit;
9. Textanalyse
10. Landeskunde

Anlage 3

THEMA Nr. 1 des Gesamtprogramms: LEHR- UND LERNZIELE

LERNZIELE	LERNINHALTE	VORGANG	MEDIEN	ZEIT
Erkenntnis und Bewußtmachung von Lernzielen a) des Fortbildungskurses b) des Fremdsprachenunterrichts;	Lehr- und Lernziele a) des Kurses b) der Schule im Allgemeinen gestern und heute c) des Fremdsprachenunterrichts	— Das Ergebnis des im Laufe des ersten Treffens ausgeteilten Fragebogens wird besprochen und ausgebaut, indem auf die Kursinhalte Bezug genommen wird;	Fotokopien Tafel	30 Min.
Bewußtmachung der Mängel der Ministerialprogramme für den FU an höheren Schulen;	1. an Mittelschulen 2. an höheren Schulen d) des DaF-Unterrichts 1. an Mittelschulen 2. an höheren Schulen	— Vortrag und Rundgespräch zum Thema: "Funktion der Schule heute: pädagogische Lernziele";		60 Min.
		— Stilles Lesen der Ministerialprogramme;	Fotokopie der ministeriellen Programme	20 Min.
Selbstständiges Erarbeiten von Lernzielkatalogen;		— Vorstellung eines Rasters zum Vortrag über allgemeine, Grob- und Feinlernziele;	Raster auf Folie	30 Min.
		— Schriftliche Übung in Partnerarbeit zur Einbetrung der Lernziele;	Tageslichtprojektor	20 Min.
Fähigkeit, die von Lehrwerken angestrebten Ziele kritisch zu analysieren, um sie ausbauen und an die eigene Schulsituation anpassen zu können;		— Die auf Tonband aufgenommen Schülererwartungen gegenüber dem Deutschunterricht werden angehört und analysiert;	Cassette	60 Min.
		— Erarbeitung von Vorschlägen zum "Piano didattico" unter Berücksichtigung der Schülererwartungen.	Cassettenrecorder	
Aneignung neuer Arbeitstechniken.				

Anlage 4

THEMA Nr. 2 des Gesamtprogramms: CURRICULUMFORSCHUNG UND -ENTWICKLUNG

LERNZIELE	LERNINHALTE	VORGANG	MEDIEN	ZEIT
Erweiterung der theoretischen Kenntnisse;	Theoretischer Ansatz zum Thema;	— Vortrag des Kursleiters und Besprechung der ausgeteilten Materialien;	Fotokopien	15 Min.
Aneignung eines, auf einzelne Beispiele beschränkten interdisziplinären Verfahrens;	Lehrpläne für Englisch und für Italienisch als Fremdsprache;	die Schwerpunkte der beiden Lehrpläne werden hervorgehoben und besprochen;	Curriculare Lehrpläne	60 Min.
Konfrontation mit praktischen Anwendungsbereichen der Curriculumentwicklung;	Gesamtlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen;	— die Teilnehmer werden in zwei größere Gruppen eingeteilt, die die Lehrpläne für alle Fächer kurz besprechen;		30 Min.
Bereitschaft zu sozialen Arbeitsformen;	Italienische Ministerialprogramme;	— Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsverfahren werden in den Programmen der Mittelschule und in den Programmen der höheren Schulen aufgesucht und verglichen;	Ministerielle Programme für die Mittelschule und für die höhere Schule	60 Min.
	Beispiele und Erweiterungsmöglichkeiten einer Unterrichtsplanung	— ein Beispiel einer curricularen Unterrichtseinheit wird im Plenum gemeinsam analysiert;	UE	20 Min.
Fähigkeit, die bis jetzt erworbenen Kenntnisse über Lernziele und Lerninhalte anzuwenden	Grobgliederung eines Jahresprogramms für Deutsch als Fremdsprache	— ein Modell eines Jahresprogramms wird in PA ausgearbeitet;	Tageslichtprojektor	20 Min.
		— Rundgespräch und Meinungsaustausch.		10 Min.

Anlage 5

THEMA Nr. 3 des Gesamtprogramms: KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ UND INTERAKTIVER FREMDSPRACHENUNTERRICHT

LERNZIELE	LERNINHALTE	VORGANG	MEDIEN	ZEIT
Kritikfähigkeit gegenüber den neuesten Unterrichtsmethoden und -theorien;	— Beziehungen verschiedener Unterrichtstheorien zueinander;	— Verbindungen und Zusammenhänge der verschiedensten Unterrichtstheorien werden anhand einiger Raster erläutert;	Fotokopien	40 Min.
	— Vergleich zwischen situativem und kommunikativem Ansatz;		Folie	
Fähigkeit, in Schülern im Bereich Lese- und Hörverstehen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und zu fördern;	— Die Ko-Ko: 1. Relevanz der Fertigkeiten in der Ko-Ko; 2. pragmatische Analyse der Ko-Ko;	— Die bereits erworbenen Kenntnisse zum Thema "Kommunikation" werden in der Analyse einiger Raster angewandt;	Fotokopien Folie	40 Min.
Feststellung der Diskrepanz zwischen theoretischen Ansätzen und konkreten Anwendungsmöglichkeiten;	3. Definition von Ko-Ko;	— Diskussion zum Thema "wie läßt sich die statistische Relevanz der Fertigkeiten mit den Forderungen der ministeriellen Programme in Einklang bringen?"		40 Min.
Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Theorien, Statistiken, Ministerialvorschriften;	4. Analyse einer Definition: ihre Voraussetzungen und ihre Folgen;			

LERNZIELE	LERNINHALTE	VORGANG	MEDIEN	ZEIT
Aneignung und Erweiterung eines methodisch-didaktischen Fachwortschatzes;	— Lehrwerkanalyse: Aufbau eines bekannten Lehrwerks	— Die Einleitung zum Lehrwerk wird gemeinsam im Plenum analysiert und auf Angaben über Lernziele, Lerninhalte und Arbeitsverfahren hin untersucht;	Fotokopien oder Lehrwerk	40 Min.
Fähigkeit, in Schülern aktive und rezeptive Fertigkeiten zu entwickeln;	— Der interaktive Fremdsprachenunterricht:	— Vortrag des Seminarleiters.	Folie	15 Min.
Aneignung sozialer Arbeitsformen;	1. Interaktionsspiele	— Präsentation und Durchführung einiger Spiele;	Fotokopie	
Bereitschaft, an einer Diskussion teilzunehmen; Förderung der Sprechfertigkeit der Teilnehmer; Förderung der Fähigkeit zur Synthese.	2. Streitgespräch zum Thema "Führt das Sich-Zurückziehen des Interaktion-fördernden Lehrers zu seiner Persönlichkeitsabstumpfung und/oder Motivationsminderung?"	— Die Teilnehmer werden zur Abwicklung des Streitgesprächs in "Verteidiger" und "Ankläger" geteilt;		60 Min.
		— Die Ergebnisse des Streitgesprächs werden zusammengefaßt und ausgewertet;		20 Min.

LERNZIELE	LERNINHALTE	VORGANG	MEDIEN	ZEIT
Fähigkeit, sich einer Arbeitsgruppe anzupassen;	Ko-Ko und interaktives Verfahren der Umgestaltung einer aus zwei gängigen Lehrwerken entnommenen Lektion:	— Vorbereitung der GA im Plenum.		60 Min.
Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse zur Ko-Ko und zum interaktiven Unterricht in der Unterrichtsplanung mit Lehrwerken anzuwenden;	— Lektion 6 aus Schulz-Griesbach "Deutsche Sprachlehre für Italiener" — Lektion 6 aus Schäpers: "Deutsch 2000"	— Aufteilung in Arbeitsgruppen zum Thema "Was schlagen Sie vor, um die Lektionen im Sinne einer Ko-Ko und eines interaktiven Unterrichts zu ergänzen?"		
		— Die Gruppenleiter tragen die Ergebnisse der GA vor;	Folien	30 Min.
Fähigkeit, die erworbenen Kenntisse von der Theorie auf die Unterrichtspraxis zu übertragen und im Klassenzimmer in der Arbeit mit Lehrwerken anzuwenden;	Erprobung der umgearbeiteten Lektion im Klassenzimmer.	— Die in GA erarbeitete Lektion wird in der entsprechenden Klasse durchgeführt. — In einer Parallelklasse wird die Lektion ohne die in GA entstandenen Abänderungen durchgeführt;		
Verbesserung des eigenen Unterrichtsverfahrens durch Erfahrungsaustausch mit Kollegen.		— Die Ergebnisse in den beiden Klassen werden verglichen und Erfahrungen und Meinungen über Mitarbeit und Leistung der Schüler werden im Plenum ausgetauscht.	Tonbandaufnahme des Unterrichts Schülerarbeiten	120 Min.

Langenscheidt

Deutsch konkret

Ein Lehrwerk für Jugendliche

Deutsch konkret ist ein Lehrwerk für Jugendliche, die im Ausland Deutsch ohne Vorkenntnisse lernen.
In seinen drei Bänden bietet das Lehrwerk einen auf etwa 300 Stunden angelegten Grundkurs, der vom zweiten Lernjahr an durch Zusatzmaterialien ("Baukästen") erweitert werden kann.
In den meisten Ländern wird Deutsch als 2. oder 3. Fremdsprache gelernt, so daß bei Beginn des Deutschunterrichts bereits Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen vorliegen.

Deutsch konkret folgt einem Konzept mit folgenden Orientierungspunkten:
- o *Offen und variabel*, aber nicht unsystematisch;
- o *pragmatisch*, das heißt auf Sprachverwendung ausgerichtet;
- o *pädagogisch*, das heißt an Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler anknüpfend;
- o *bewußtes Erkennen und nachahmendes Einüben*;
- o *spielerischer und kreativer Umgang mit der Sprache.*

Deutsch konkret zielt auf praktischen Sprachgebrauch ab und bezieht dabei alle Kommunikationsanlässe, die sich aus dem Unterricht ergeben, mit ein. Für die Motivation der Schüler ist es wichtig, daß nicht nur Themen angeboten werden, die sie berühren, sondern auch Elemente, die Leben in den Unterricht bringen und der Phantasie Raum lassen, sich zu entfalten.

Deutsch konkret macht Angebote für den Unterricht — es programmiert ihn nicht vor, sondern bleibt für unterschiedliche Unterrichtsstile und Lerngewohnheiten offen.

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

Langenscheidt

Deutsch aktiv

Ein neues Lehrwerk für Erwachsene

Zielgruppen
Deutsch aktiv ist ein Lehrwerk für Erwachsene ohne Vorkenntnisse, wobei an eine untere Altersgrenze von etwa 16 Jahren gedacht ist. Es ist geeignet für Kurse der Volkshochschulen, der Goethe-Institute und anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung im In- und Ausland.

Was ist neu an "Deutsch aktiv"?
Das offene und flexible Konzept, das den Lehrer nicht gängelt, ermöglicht ihm einen abwechslungsreichen Unterricht, in dem er seinen Stil entfalten kann.
Die Grammatikprogression ergibt sich aus dem Verwendungszusammenhang; es werden keine Gesprächssituationen um Grammatikpensen herum konstruiert. Das zyklische Konzept der Grammatikprogression bringt für dieselben elementaren Sprechabsichten immer mehr Sprache "ins Spiel". Die Landeskunde hat nicht nur dienende Funktion beim Grammatik- und Vokabellernen, sondern bietet Anlaß weiterzufragen und sich zu äußern — gerade dann, wenn man die eigenen Lebensgewohnheiten mit denen der Menschen in den deutschsprachigen Ländern vergleicht.
Das Format von Lehr- und Arbeitsbuch ermöglicht ein großzügiges, methodisch durchdachtes Layout mit lebendigen, motivierenden Abbildungen.

Aufbau und Ziele
Deutsch aktiv gliedert sich in 3 Stufen. Mit Band 1 und den dazugehörigen Materialien wird die Hälfte des Wegs zum Zertifikat "Deutsch als Fremdsprache" zurückgelegt. Die Bände 1 und 2 erfüllen die Anforderungen des Zertifikats. Die dritte Stufe bietet Material zum Unterricht für Fortgeschrittene.

Zur Konzeption
Seit Mitte der 60er Jahre werden Lehrwerke nach den Prinzipien der Einsprachigkeit, des Primats des Mündlichen, des pattern drill und der Grammatikprogression gemacht.
Bei der Konzeption von *Deutsch aktiv* wurde von der audiolingualen Methode — einem echten Fortschritt gegenüber der Grammatik-Übersetzungs-Methode — bewahrt, was sich im Unterricht bewährt hat. Die in den letzten Jahren von Linguistik, Texttheorie, Fremdsprachen-Lerntheorie und -Pädagogik entwickelten Ideen ermöglichen heute einen besseren, interessanteren Unterricht. *Deutsch aktiv* will dazu beitragen.

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

L'aggiornamento dei docenti in lingue: il Progetto Speciale Lingue Straniere tra passato e futuro.

Silvia Serena

Il Progetto Speciale Lingue Straniere è, su scala nazionale, l'unica possibilità organica di aggiornamento per i docenti di lingue in servizio, e offre, rispetto alle iniziative isolate e occasionali di Provveditorati, Consigli di Istituto, I.R.R.S.A.E. e associazioni varie, il vantaggio di una continuità: presenta però delle carenze strutturali di fondo e risente pesantemente della mancata attuazione della riforma universitaria, sia per quanto concerne il fattore «aggiornatori», sia per quanto riguarda il fattore «corsisti».

Gli «aggiornatori» come figura giuridica non esistono (vengono reclutati attraverso un colloquio di selezione, che sostengono a proprie spese) e non esiste quindi per essi un corso di studi di base. Su una preparazione dunque non omogenea (risultato di studi personali e della frequenza dei più disparati corsi di aggiornamento tendenti a ridurre le lacune didattico-metodologiche e pedagogiche della formazione universitaria), si innestano lo «stage» all'estero, offerto dagli Enti Culturali Stranieri, e i due incontri previsti dal Ministero, che possono sì limitare, ma non certo eliminare dislivelli di preparazione. Ciò si ripercuote ovviamente, sullo svolgimento dei corsi di aggiornamento, sui quali già gravano altri problemi organizzativi (i due mesi di esonero al formatore non sono assolutamente sufficienti per preparare il corso, e gli incontri settimanali successivi all'esonero sono possibili solo a prezzo di notevoli sacrifici personali).

I corsi poi non raggiungono l'intera classe insegnante in servizio, bensì solo i «volontari»: i corsisti sono infatti coloro che, professionalmente più coscienti, interessati, consapevoli delle gravi conseguenze dell'assenza di studi pedagogici, metodologici e didattici nel loro «curriculum» universitario, sono disponibili ad assumersi, accanto ai normali obblighi scolastici, l'impegno di una frequenza, che richiede a volte sacrifici assai rilevanti (spostamenti da sedi disagiate ecc.).

Se è illusorio pensare di poter far recuperare una preparazione non ricevuta all'università (carenza alla quale si aggiunge anche il problema della competenza linguistica) in una «settimana intensiva» seguita da un seminario di tre ore settimanali, è però possibile gettare almeno delle basi sulle quali innestare poi seminari differenziati per ordini di scuole e di programmi (per l'insegnamento negli istituti tecnici, ad esempio, è acuto il problema dell'insegnamento della corrispondenza commerciale, per i licei quello della didattica della letteratura ecc.). Tali basi però rischiano di venir vanificate dopo il primo anno di corso, perché i formatori, privi di esonero negli anni successivi al primo, dovendo sommare gli impegni del seminario con i normali obblighi di servizio, si trovano nell'impossibilità di continuare a tenere i corsi: i formatori che, accanto all'insegnamento, continuano con le cosiddette «50 ore», (o peggio ancora con un altro corso di 100 ore, perché si rivolgono a corsisti di un altro distretto o perché lavorano per il terzo o addirittura quarto anno), compiono gravissimi sacrifici a livello personale (salute, famiglia, ecc.). Se si pensa poi che finora è stato raggiunto dal P.S.L.S. solo il 25% degli insegnanti di lingue di tutt'Italia, che quindi un altro 75% attende di essere aggiornato, e che comunque coloro che finora hanno frequentato un corso, non hanno imparato tutto il necessario per i prossimi 20 - 25 anni nei quali opereranno nella scuola e necessiteranno quindi di ulteriore aggiornamento periodico, si comprende la necessità della istituzione dell'«aggiornatore» a pieno tempo, dell'aggiornatore che, essendosi formato delle competenze specifiche, faccia soltanto l'aggiornatore e non anche l'insegnante (che è una professione diversa). In questi anni invece non si è fatto che reclutare nuovi formatori (che quindi potevano godere del soggiorno all'estero, dell'esonero di due mesi ecc.), possibilmente in sostituzione dei «vecchi» costretti a lasciare i corsi, sprecando quindi le esperienze acquisite. A poco giova invitarli al riciclaggio previsto annualmente dal Ministero, se poi non vengono messi in condizione di compiere seriamente e serenamente la loro opera. Non è questa la sede per avanzare proposte operative sulla istituzione della figura dell'aggiornatore: è chiaro però che il P.S.L.S. è giunto ad una svolta decisiva. Se non verrà risolto il problema dell'esonero ai formatori, si insabbierà un'iniziativa che, pur fondata in buona parte sul volontarismo, può incidere positivamente su un buon numero di docenti di lingue straniere (sia quindi su coloro che non hanno mai avuto l'opportunità di seguire corsi di aggiornamento, sia su coloro che, essendosi trovati nel 1982/83 a dover sostenere gli esami di concorso, sono stati «bombardati» dalle più svariate iniziative di aggiornamento, e necessiterebbero ora un approfondimento organico). La prospettiva è quindi assai amara per i formatori che si trovano a dover interrompere il loro lavoro, ma ancor più amara per i corsisti, che rischiano di trovarsi ancora una volta soli, con il loro fardello di responsabilità, di angosce e di problemi.

DEUTSCHE TASCHENBÜCHER

DTV
FISCHER
ROWOHLT
ULLSTEIN
GOLDMANN
SUHRKAMP
RECLAM
KNAUR

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

Obiettivi dell'insegnamento della lingua straniera

Federica Frattini, Rosella Intrito, Franca Quartapelle

È indubbio che ogni insegnante di lingua abbia un concetto chiaro di cosa debba intendersi con conoscenza globale di una lingua straniera e sappia definire quali abilità e quali conoscenze gli allievi devono possedere ai vari livelli di apprendimento perché si possa affermare che il livello previsto è stato raggiunto. Determinare, all'interno di questa concezione globale, la successione delle abilità linguistiche e scegliere la progressione delle funzioni, delle nozioni e delle difficoltà morfosintattiche non sarà quindi un grosso problema per un insegnante di lingua straniera che conosce a fondo «l'oggetto» del suo insegnamento.

Tuttavia la lingua straniera, anche se definita in base alle più recenti teorie della glottodidattica, non può essere l'unico punto di riferimento in base al quale determinare l'attività didattica. A monte delle specifiche problematiche disciplinari si impongono degli interrogativi pressanti che non riguardano solo il valore che l'apprendimento di una lingua straniera ha come fattore globale di conoscenza, come elemento culturale, e nemmeno l'utilità della lingua sul piano della preparazione professionale.

Per fissare degli obiettivi didattici è importante individuare se gli alunni hanno delle aspettative in merito all'apprendimento della lingua straniera, quali siano queste aspettative, e verificare se queste aspettative meritino di essere soddisfatte in considerazione delle esigenze sociali generali e di quelle più particolari determinate dall'indirizzo scolastico.

È chiaro che un discorso di questo genere presuppone che l'insegnante sia disponibile al cambiamento, a metter in discussione, non solo le proprie sicurezze metodologiche — cosa che vien da sè, con i sempre più approfonditi studi sul fenomeno del linguaggio e sui meccanismi di apprendimento — ma anche le proprie certezze in merito all'oggetto «lingua», che non può certo essere lo stesso per tutti gli allievi. Se la lingua, astrazione e potenzialità di tutti i linguaggi, è una sola, l'apprendimento di una lingua straniera, di questa potenzialità, non può che passare attraverso l'acquisizione di uno o più linguaggi, forse del maggior numero possibile di linguaggi, se con l'obiettivo di ampliare al massimo le conoscenze e gli strumenti dell'allievo, o forse con il più preciso addestramento all'uso di pochi linguaggi, se con l'obiettivo di dare una solida preparazione professionale.

Quali linguaggi scegliere, a quali competenze addestrare gli allievi, per quali linguaggi prevedere una competenza attiva, per quali limitarsi a una competenza passiva, sono tutte scelte che non dipendono solo dall'indirizzo scolastico e dagli sbocchi professionali, ma possono venire determinate in misura considerevole dalle motivazioni degli allievi e dal loro modo di porsi nei confronti di questa disciplina. Sicuramente il partire dalle loro aspettative evita frustrazioni e rifiuti che degenererebbero in passività e noia e si ripercuoterebbero sull'apprendimento. Le aspettative degli allievi non possono tuttavia essere desunte dall'indirizzo scolastico scelto. Sarebbe gravido di conseguenze presupporre che l'interesse principale degli allievi di un liceo sia la conoscenza della cultura straniera e che in un istituto tecnico l'unico punto di riferimento debba essere l'uso che l'allievo farà della lingua nella sua futura vita professionale. Le scelte didattiche che ne deriverebbero sarebbero irreversibili. In un liceo l'insegnamento sarebbe centrato sugli autori e, forse, in un'accezione più ampia del concetto di cultura, comprenderebbe anche la lettura dei giornali, mentre in un istituto tecnico ci si dovrebbe concentrare esclusivamente sui testi di tipo tecnico. È possibile, e sicuramente probabile, che l'interesse degli allievi si incanali secondo le vie indicate. Però questa non può essere una certezza a priori per l'insegnante, e a maggior ragione non lo può essere per un insegnante di lingua che deve far acquisire agli alunni delle abilità strumentali che lo mettano in grado di capire e usare la lingua, di manipolarla per esprimere i propri bisogni a conseguire degli scopi. Se si accetta o si decide di fare della letteratura, leggere degli articoli di cronaca piuttosto che di economia, ascoltare un'intervista alla radio e così via, si deve aver prima ben determinato qual è lo scopo che si persegue attraverso questi testi, quali abilità si vogliono sviluppare a partire da questi testi, se essi sono solo dei punti di partenza o anche dei modelli per dei punti di arrivo.

Varie sono quindi le considerazioni che contribuiscono alla determinazione degli obiettivi didattici, e questi determinano a loro volta la scelta degli strumenti metodologici.

Questo è dimostrato del resto anche dallo sviluppo storico della didattica delle lingue, dove un cambiamento di tipo metodologico è sempre stato espressione di un mutamento di obiettivi. Lo sviluppo dei nuovi metodi di insegnamento non è stato solo il frutto della nuova acquisizione della psicologia, delle teorie sul linguaggio e dei nuovi mezzi tecnici: il movente determinante è sempre stato il cambiamento degli obiettivi.

Un'analisi dettagliata dello sviluppo storico delle metodologie esulerebbe dallo scopo di questo lavoro, che è quello di individuare dei criteri per la determinazione degli obiettivi didattici che tengano conto sia delle motivazioni e dei bisogni degli allievi di oggi, che delle caratteristiche della lingua, intendendo con questa espressione quel rapporto di interscambio esistente tra habitus mentale, struttura della lingua e suo uso, un concetto che supera già in partenza l'equazione «lingua straniera = grammatica».

Può essere comunque utile prendere in considerazione, per lo meno nei suoi tratti salienti, l'evoluzione storica di questo secolo. La funzione della scuola all'inizio del secolo era quella di fornire agli alunni una cultura generale, ed in questo quadro la lingua straniera era da considerarsi uno degli elementi che contribuivano al raggiungimento dell'obiettivo: «cultura generale». Data questa meta, l'attività didattica si basa su due pilastri, da un lato la conoscenza della cultura di uno o più popoli e paesi stranieri, dall'altro la capacità di astrarre, di riconoscere e classificare cioè gli elementi linguistici.

È evidente che in questa ottica l'obiettivo nell'apprendimento della lingua viva non si distingueva per nulla dall'obiettivo nell'apprendimento delle lingue classiche, del greco e del latino. La diretta conseguenza di ciò non poteva che essere la stessa impostazione didattica, senza alcuna considerazione del fatto che una lingua viva ed una che non viene più utilizzata e che è fissata solo in documenti scritti hanno caratteristiche del tutto diverse.

La lettura degli autori stranieri era ritenuta l'unico vero mezzo per la conoscenza della cultura straniera, così come la lingua da apprendere non poteva essere altra che quella degli autori, che era considerata la lingua per eccellenza.

Si potrebbe obiettare, a questo punto, che l'approccio alla lingua non avveniva con la lettura degli autori, ma questa considerazione non altera il dato di fatto che tutto ciò che precedeva il lavoro con gli autori era considerato esercizio finalizzato alla lettura stessa. Solo da questo punto di vista sono comprensibili e spiegabili le frasi assurde che compaiono in molti libri di testo. Mi sembra significativo ricordare a questo punto ciò che Jespersen scriveva già nel 1905 nel suo libro «Come si insegna una lingua straniera»: «Pare che non sia mai venuto in mente agli autori di alcuni libri, che dovrebbe esserci un limite alla quantità di sciocchezze che possono ammannirsi ai ragazzi col pretesto d'insegnar loro la grammatica».

Scopo dell'esercitazione grammaticale era quello di raccogliere i tasselli del mosaico lingua che avrebbe dovuto essere composto pezzo per pezzo. Una volta raggiunta una sufficiente conoscenza degli elementi linguistici avveniva il «salto di qualità», che consisteva appunto nella lettura dei libri stranieri e nella loro traduzione, intesa non solo come verifica della comprensione del testo, ma ancor più come mezzo per cogliere le più sottili sfumature espressive della lingua. La famosa frase: «Se non capisci, traduci!», che tanto spesso veniva usata e ripetuta all'interno di una didattica grammaticale, è un'ulteriore

conferma del fatto che la traduzione veniva intesa come mezzo per la comprensione, e nell'apprendere a tradurre si esauriva l'apprendimento linguistico.

In questa sede non è necessario soffermarsi ad analizzare se sia possibile tradurre ciò che non si è capito, a meno che non si intenda per traduzione il semplice ricorrere a parole tratte da elenchi di nomenclatura parallela. Né si vuole qui esporre per esteso la concezione linguistica che sta alla base del metodo grammaticale, che ci porterebbe troppo lontano. Ma la definizione di alcuni cardini caratterizzanti il metodo traduttivo-grammaticale può essere utile per meglio comprendere i motivi per cui la didattica delle lingue straniere era centrata solo sulla «lingua», e non sui bisogni espressivi degli allievi. Prima di de Saussure infatti non si distingueva tra lingua orale e lingua scritta, i sistemi di tutte le lingue erano assimilati alla struttura grammaticale elaborata per le lingue classiche. Il lessico era concepito come elenco di vocaboli e si era convinti che il patrimonio lessicale potesse essere schematizzato in nomenclature parallele.

Queste concenzioni sono state però superate dalla moderna linguistica che ne ha dimostrato la non oggettività scientifica, che ha anche messo in luce il fatto che la lingua letteraria non è una lingua generalizzabile ed universalmente spendibile, dato che proprio ciò che fa di uno scrittore un «autore» è il suo stile, la sua capacità di esprimersi in modo personale ed irripetibile. Non è quindi possibile assumere la lingua degli autori come modello verso cui tendere, come esempio di competenza linguistica a cui rifarsi.

Un discorso analogo si potrebbe fare anche per ciò che riguarda la grammatica. E può essere utile rifarsi alle discussioni sorte intorno all'insegnamento del latino nella scuola media. Al centro di tutte le discussioni e delle argomentazioni pro o contro il latino non veniva posto il valore di questa disciplina nell'ambito degli obiettivi educativi della scuola media, quanto la convinzione che questo insegnamento fosse un mezzo per la ginnastica mentale dei ragazzi e favorisse la loro capacità di astrazione. Come obiettivo intermedio verso la «cultura generale» non veniva in questo modo attribuita al latino una validità propria, lo si considerava solo un mezzo per l'esercitazione mentale.

Analizzando attentamente la situazione della lingua straniera ci si accorge che in fondo la posizione che le veniva attribuita era analoga a quella del latino. Si tratta sempre dell'eredità lasciata dal romanticismo e dal suo interesse per l'antichità classica greca e latina. È la ripresa delle categorie aristoteliche che vengono applicate come se fosse ovvio a tutte le lingue moderne; come per lo studio del latino e del greco si identifica l'acquisizione linguistica con la capacità razionale di riconoscere le parti del discorso, le reggenze, i nessi grammaticali. Dall'analisi della lingua derivano l'attività linguistica vera e propria, intesa come l'abilità di collocare ogni elemento nella categoria esatta, nella casella pregiata all'interno dell'intelaiatura «grammatica».

Fin qui la concezione del metodo traduttivo-grammaticale. Il passo successivo è costituito dal metodo diretto, o, per meglio dire, dei metodi diretti, cioè da un certo numero di prassi didattiche riconducibili però alle medesime scelte in campo educativo e disciplinare.

Si è spesso affermato che il passaggio dal metodo traduttivo-grammaticale al metodo diretto è stato determinato dalla constatazione che le lingue non venivano apprese in modo soddisfacente, per cui si sono cercate altre vie che conducessero all'acquisizione della lingua straniera. Invece, anche se non ancora esplicitati, gli obiettivi perseguiti dai due metodi sono diversi, tanto che si può affermare che il rinnovamento metodologico è più che altro la conseguenza di un cambiamento di obiettivi didattici.

La lingua straniera non viene più considerata un elemento della cultura generale, quanto piuttosto un mezzo di comunicazione, che, in quanto tale, doveva essere spendibile in termini concreti e reali, per cui, di conseguenza, gli scopi pratici vennero ad assumere una posizione di primo piano. La meta dell'insegnamento linguistico non è più di portare gli allievi a capire, ma ad usare la lingua.

Prima ed immediata conseguenza è l'affermazione della assoluta necessità di un contatto globale e diretto con la lingua stessa, cosa che determina una netta separazione tra uso linguistico e traduzione, riconosciute come due abilità distinte e distintamente acquisibili.

Il presupposto teorico del metodo diretto è la convinzione che l'apprendimento di una lingua straniera si possa realizzare nello stesso modo in cui si realizza l'apprendimento della lingua madre. Due sono però i punti deboli di questa convinzione. Da un lato, infatti, l'apprendimento della prima lingua è per il bambino una necessità vitale, la lingua è l'elemento che gli permette l'inserimento nella comunità dei parlanti. Questo stimolo viene a mancare quando si tratta dell'apprendimento di una seconda lingua. D'altra parte poi la mente del bambino potrebbe essere paragonata ad una tabula rasa in cui si incidono le strutture della lingua madre, strutture che sono quindi presenti nel momento in cui viene appresa una seconda lingua e dalla cui presenza e dalle cui possibili interferenze non si può prescindere.

Proprio per correggere questi errori di valutazione del processo di apprendimento, lo strutturalismo elabora una fase di esercitazione sistematica delle strutture della seconda lingua, fase che dovrebbe eliminare l'interferenza della lingua madre e sviluppare e fissare nell'alunno abitudini linguistiche autonome.

Il comportamentismo spinge poi questa concezione della sistematicità d'esercizio fino alle sue estreme conseguenze, mettendo qualsiasi tipo di espressione linguistica in stretta relazione ed assoluta dipendenza dal condizionamento dei «pattern drills». Ma proprio in questa equazione perentoria «condizionamento - apprendimento», che ricorda vagamente il metodo dell'ammaestramento delle foche, e delle scimmie in un circo, è insito il fallimento dei metodi comportamentisti. La ripetizione automatica di frasi non motivate e di conseguenza non motivanti o la piatta sostituzione di elementi all'interno della frase avulsa da un contesto non poteva portare ad un corretto e spontaneo uso linguistico.

Esercizi del tipo:

Abito a Roma.	Stimolo: Monaco
Risposta: Abito a Monaco	Parigi
Abito a Parigi. ecc.	

oppure:

non mangio la torta.	Stimolo: pane
Risposta: non mangio il pane.	marmellata
Non mangio la marmellata. ecc.	

hanno come elemento comune il determinare la noia e la non razionalizzazione delle strutture linguistiche, per cui è impensabile che si possa realizzare un'assimilazione da cui possa poi derivare l'applicazione in situazioni reali di comunicazione.

Questa affermazione può sembrare drastica, ma è indubbio che, come già il metodo traduttivo-grammaticale, anche il comportamentismo riduce la lingua a rigide categorie (non più grammaticali, ma strutturali), nelle quali non viene tenuta in alcun conto la valenza dell'espressione personale libera, autonoma e operativa di ogni singolo parlante. L'obiettivo di addestrare gli allievi all'uso della lingua veniva mancato, e d'altra parte ci si accorse che gli alunni sentivano sempre più l'esigenza dello studio grammaticale. Il risultato veniva così ad essere quello di veder rientrare dalla finestra ciò che era stato fatto uscire dalla porta.

Non si vuol con questo eliminare e gettar via in due parole lo strutturalismo. È indubbio che certe intuizioni ed acquisizioni dello strutturalismo sono ancor oggi determinanti nella didattica delle lingue, prima fra tutte l'affermazione che capire non è sinonimo di sapere, e che occorre una fase intermedia di fissazione, manipolazione e rielaborazione per arrivare ad un'effettiva padronanza di un linguaggio.

Nel tentativo di dare slancio motivante all'acquisizione degli automatismi si riconobbe al contesto di situazione un ruolo determinante, dato che ogni atto di parola nasce in un preciso contesto in cui con la struttura linguistica interagiscono gli scopi del parlante, cioè ciò che egli vuole comunicare e come lo vuole comunicare, il rapporto che esiste tra parlante e ricevente, sia esso di tipo affettivo, sociale o legato al ruolo svolto nella situazione, e la conoscenza previa di deter-

minati contenuti del messaggio permessa dal contesto.

È chiaro che a questo punto acquistano valore primario i bisogni espressivi del discente, legati quindi alle ipotesi di situazioni in cui la sua comunicazione potrebbe realizzarsi. In questa prospettiva quindi, anche la riemergente necessità della «grammatica» acquista una dimensione diversa, quella cioè di coscientizzazione dei sistemi linguistici, che non può quindi passare né attraverso la classificazione analitica delle forme, né attraverso la passiva ripetizione delle strutture linguistiche.

Si è quindi arrivati a riconoscere che la «forma» è sempre stata messa in primo piano a discapito del «contenuto» del messaggio, contenuto che, come si è già visto, si collega strettamente con le intenzioni di un parlante in una determinata situazione.

In questo modo si viene a riconoscere nuovamente alla lingua il valore di elemento formativo culturale, ma in termini molto diversi da quelli che le erano attribuiti dal metodo traduttivo-grammaticale. Non si tratta più di un tramite per accedere ad una cultura diversa dalla propria, quanto, piuttosto, di uno strumento per prendere coscienza di sé. L'alunno non è più addestrato a reagire in modo automatico agli stimoli ricevuti, ma impara a reagire in modo appropriato, in relazione cioè al proprio stato d'animo, alle proprie intenzioni comunicative, a ciò che l'interlocutore rappresenta per lui in quella determinata situazione. Il valore formativo della lingua straniera è considerato ora da una nuova ottica, in corrispondenza con l'evoluzione del concetto di cultura, che ora non è più intesa come quell'insieme di abitudini, conoscenze e concetti proposte come modello elitario, che era e doveva proporsi come tale sia nei confronti della massa che di quelli che i paesi cosiddetti civilizzati consideravano i popoli sottosviluppati. Ora con cultura si intende l'insieme degli elementi di comportamento e di vita di un gruppo sociale, di ogni gruppo. E le riflessioni sull'uso della lingua, e l'apprendimento cosciente e critico di una lingua straniera sono elementi fondamentali per la formazione dell'individuo, sono quindi strumenti precipui di cultura, in quanto permettono di prendere coscienza di sé, delle proprie caratteristiche, dei propri bisogni e, di conseguenza, di riconoscere caratteristiche e bisogni degli altri e di interagire con loro.

Ora si dà importanza al fatto che l'allievo prenda coscienza delle funzioni del linguaggio, al di là della conoscenza e del possesso delle forme linguistiche. Ciò rivela però un nuovo, più ampio dibattito didattico. Ora l'apprendimento di una lingua straniera non è più solo «per scopi pratici e concreti», ma è anche un «mezzo per la propria formazione».

Ci si potrebbe chiedere, a questo punto, se l'obiettivo pratico non sia di per sè immanente all'obiettivo formativo, considerando che la mancanza di mezzi adeguati all'espressione e alla realizzazione di sè determina in certo qual modo anche la mancanza di mezzi per la presa di coscienza di sè.

A questo punto è forse però opportuno fare anche alcune considerazioni sulla lingua.

Il metodo traduttivo-grammaticale poneva l'accento sulla lingua scritta che veniva considerata come l'unico punto di riferimento, la lingua per eccellenza. Col metodo diretto si è realizzata la netta distinzione tra la lingua parlata e la scritta, individuate come due entità linguistiche separate e non riconducibili ad un unico modello.

Il valore pratico dell'apprendimento linguistico ha portato quindi ad un ribaltamento di valutazione, per cui la lingua orale viene ad assumere un ruolo primario, le si riconosce il valore di lingua per eccellenza precedentemente attribuito al codice scritto. Questa enfasi della lingua orale trova poi le sue motivazioni storiche nel fatto che ogni lingua è nata come mezzo espressivo orale a cui è seguita la codificazione scritta in presenza di precise condizioni pratiche di necessità. Sappiamo del resto che là dove non si è manifestata questa necessità di un codice scritto, non è stata neppure sentita l'esigenza di possederne uno. Valga come esempio quello degli Incas, civiltà inconfutabilmente progredita e ricca, della quale non esistono testimonianze scritte, se non quelle dei conquistatori spagnoli redatte in lingua spagnola dopo il 1500. Un ulteriore esempio potrebbe essere quello degli indiani d'America che pure non hanno mai posseduto un loro autonomo codice scritto.

La distinzione tra lingua orale e scritta è quindi molto importante, perché le due lingue, sviluppandosi in condizioni diverse hanno anche un diverso modo di organizzarsi. Una frase si articola in modo diverso sia dal punto di vista strutturale, sia per quanto riguarda la scelta dei vocaboli, in rapporto al codice scelto scritto o orale.

Se il ricevente è presente potrò usare parole del tipo «qui» o «là», potrò capire dalla sua espressione e dal suo comportamento come viene recepita la comunicazione e se viene recepita. Il fatto che mittente e ricevente siano inseriti nello stesso contesto di situazione può addirittura rendere superflua l'esplicitazione di una parte del messaggio.

Nel caso in cui, al contrario, la stessa comunicazione dovesse essere formulata per iscritto, ci si dovrà avvalere di altri mezzi espressivi, più dettagliati e descrittivi, perché il messaggio venga compreso correttamente. Una frase del tipo: «Sono senza sigarette»: può avere significati diversi a seconda del contesto di situazione. Il parlante può cioè solo constatare che ha finito le sigarette, potrebbe però anche con questo formulare una domanda implicita, provocare cioè da parte dell'altro interlocutore un'offerta, in un terzo caso l'affermazione potrebbe essere la risposta ad una domanda, anche inespressa dall'interlocutore che, aperto il pacchetto di sigarette, si accorge che è vuoto. Ciò che è vario non è quindi la struttura della frase, ma la funzione comunicativa e, connessa a questa, l'intonazione, l'espressione, il gesto, gli elementi cioè para- ed extralinguistici.

In una situazione di comunicazione orale, l'ambiguità o molteplicità del valore comunicativo di una frase si risolve quindi attraverso l'apporto di altri elementi non strettamente linguistici, ma ad essi collegati. Per l'esatta comprensione della stessa frase in un contesto scritto si dovrà far ricorso ad elementi di codificazione totalmente differenti. Ne deriva che l'acquisizione dei due codici deve avvenire separatamente, tenendo però presente che l'abilità ricettiva della comprensione e l'abilità produttiva dell'espressione esistono sia per il codice orale che per il codice scritto.

Le abilità del capire e del parlare si riferiscono però ad una lingua strutturata in modo diverso da quella che richiede le abilità del leggere e dello scrivere.

Dal concetto di distinzione tra lingua orale e scritta si è quindi passati all'individuazione di quattro abilità linguistiche che devono essere acquisite con strategie e in tempi diversi. Ciascuna di esse presenta infatti difficoltà proprie che devono essere considerate e superate separatamente. Non avrebbe senso saper formulare una frase di richiesta se non si fosse poi in grado di decodificare la risposta, così come sarebbe assurdo pretendere di definire la pronuncia e l'intonazione di una frase partendo dal codice scritto.

Queste considerazioni sono di particolare importanza, soprattutto quando, determinati gli obiettivi generali dell'insegnamento, si devono fare scelte concrete per la prassi didattica, da cui dipende in misura notevole il raggiungimento degli obiettivi. È importante sapere quali abilità parziali si debbono sviluppare e con quale successione, attraverso quali tecniche e per raggiungere quale obiettivo intermedio.

Sarà quindi necessario, nella programmazione didattica, conoscere le esigenze espressive degli alunni, la loro motivazione all'apprendimento della lingua straniera, aver chiari quali sono gli obiettivi educativi e linguistici per poter scegliere metodi e strumenti adeguati al loro conseguimento.

BIBLIOGRAFIA

G. BERRUTO: *Problemi dell'educazione linguistica*, in «Nuovi contenuti culturali negli insegnamenti della scuola secondaria superiore», Isedi, Milano, 1977.
G. BERRUTO: *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna, 1974.
L. BLOOMFIELD: *Outline Guide for Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, 1942.
N. CHOMSKY: *Saggi linguistici*, trad. It. Boringhieri, Torino, 1969.
W. D'ADDIO: *Per una definizione di metodo situazionale*, in «Lend», III, 1974.
W. D'ADDIO: *Metodo situazionale o «notional functional approach?» Una falsa dicotomia*, in «Lend», I gennaio 1976.
F. DE SAUSSURE: *Corso di linguistica generale*, trad. it. Laterza, Bari, 1968.
J. DRUMBL: *Didattica delle lingue straniere: novità e problemi*, in
G. BERRUTO: *Scienze del linguaggio ed educazione*

linguistica, Stampatori, Torino, 1977, pp. 218-240.
M.A.K. HALLIDAY, A.Mc INTOSH, P.D. STEVENS: *The Linguistic sciences and Language Teaching*, Longman, London, 1964, trad. it., Padova, Radar, 1968.
R. LADO: *Language Teaching*, Mc Craw Hill, New York, 1964, trad. it. Minerva Italica, Bergamo, 1975.
G. MOUNIN: *Teoria e storia della traduzione*, Einaudi Torino, 1965.
P. RIVERO: *La metodologia audiovisiva*, in «Lend», IV, 4 sett. 1975.
SKINNER: *Verbal Behaviour*, New York, Appleton, 1957.
R. SIMONE: *L'educazione linguistica: dalla lingua al linguaggio* in «Scuola e città», 8-9, 1976, pp. 319-340.
R. TITONE: *Psicolinguistica applicata. Introduzione psicologica alla didattica delle lingue*, Armando, Roma, 1972.
B.L. WHORF: *Language, thought and reality*, New York London, 1956, trad.it. Boringhieri, Torino, 1970.
D.A. WILKINS: *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold, 1972.
D.A. WILKINS: *Notional Syllabuses*, Oxford, University Press, 1976, trad.it. Zanichelli, Bologna, 1978.
D.A. WILKINS: *Grammatical, situational and notional syllabuses*, in A. VERDOODT, «Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics», vol. 2, Heidelberg, Julius Groos, 1974.

VERLAG FÜR DEUTSCH

Morgens geht Fritz zur Schule

Ein Computerprogramm zur Übung der Präpositionen

2 Disketten
Dieses Programm läuft auf jedem APPLE II mit 48 K und APPLESOFT in ROM oder mit der Language Card.
Adressaten: Jugendliche und Erwachsene
Lernziel: Üben, Systematisieren und Testen der Präpositionen mit dem Dativ, dem Akkusativ und dem Akkusativ oder Dativ. Das Programm ist unabhängig zu benutzen, die vorkommenden Vokabeln werden eingangs anhand von Bildern erklärt.
Im Menü steht zur Auswahl: 1) Präpositionen mit dem Dativ 2) Präpositionen mit dem Akkusativ 3) Präpositionen mit Akkusativ oder Dativ 4) Test mit sämtlichen Präpositionen.
Die Einführung der Präpositionen und die Veranschaulichung ihrer Bedeutung geschieht durch lustige, bewegte Grafiken. Die Figur "Fritz" geht **zur** Schule, kommt **aus dem Haus**, bleibt **bei** schlechtem Wetter zu Hause, etc.
Die Vokabeln werden wie folgt erklärt: Auf dem Bildschirm erscheint das Wort "der Hafen", und gleichzeitig wird der Hafen mit Segelbooten, Kränen und dem Lagerhaus invers gezeigt. In gleicher Form werden die anderen Vokabeln erklärt (das Dorf, das Flugzeug, das Gebirge - die Schule, die Kirche, etc.). Es folgen dann Beispiele für die einzelnen Präpositionen bei variierter Grafik.
Anschließend folgen Beispiele, bei denen der Schüler Präposition und Kasusendung des Adjektivs oder des Artikels einsetzen muß. Daran schließt sich ein "Schnelltest" zu dem jeweiligen Kapitel an. Der Gesamttest mit allen Präpositionen folgt zum Schluß.
Damit sich der Schüler auf das eigentliche Lernziel, die Präpositionen, konzentrieren kann, schaltet das Programm automatisch bestimmte Fehler aus. Zum Beispiel erfolgt die Großschreibung am Anfang des Satzes durch das Programm.

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

Themenorientierte Planung von Fremdsprachenunterricht

Michael Krüger

1. Die Notwendigkeit der Verwendung von authentischen Texten in der Anwendung von Sprache in authentischen Situationen ist in letzter Zeit oft genug betont worden.

In der Folge wurden Zeitungen und Zeitschriften gelesen, Radio- und Fernsehprogramme rezipiert, Gebrauchsanweisungen, Wetterberichte und Pop-Songs diskutiert.

Verglichen mit dem, was die bis heute vorherrschende Generation von audio-lingual orientierten Lehrwerken bietet, war das ein bedeutender Fortschritt - besonders dort, wo diese Texte und die mit ihnen verbundenen Verständigungsanlässe über nur formale auch zu funktionaler oder sogar kommunikativer Verwendung der Verstehens-, Interpretations-, Reaktions- und Aushandlungsmöglichkeiten von Sprache und Fremdsprache übergingen.

2. Dieser Übergang war natürlich nur dort möglich, wo die rein formalen Aspekte von Sprache zunächst in den Hintergrund traten und Kategorien wie «Planen», «Entscheiden», «Vergleichen», «Verstehen», «Interpretieren», «Aushandeln», o.ä. wichtiger wurden. Auf einer instrumentalen Ebene wurde das Training von Fertigkeiten wie «Texte gliedern», «Texte schreiben», «Texte entwerfen» usw. wichtiger als das Einüben von Adjektivendungen oder Konjunktiven.

3. Authentische Texte tragen natürlich zu einem guten Fremdsprachenunterricht Wesentliches bei. Jeder Unterricht - und besonders Fremdsprachenunterricht - kann aber nur erfolgreich sein, wenn er auf übergreifende Planungskategorien angelegt ist. Diese übergreifenden Planungskategorien sind in Bezug auf funktionale und problemorientierte Kategorien einzuordnen. Zu den eher funktionalen Planungskategorien sind die Vorschläge aus der «Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache» zu zählen (1).

In der «Kontaktschwelle» werden folgende 15 Themenbereiche benannt:

1. *Personalien; Informationen zur Person*
2. *Wohnen*
3. *Umwelt*
4. *Reisen und Verkehr*
5. *Verpflegung*
6. *Einkaufen und Gebrauchsartikel*
7. *Öffentliche und private Dienstleistungen*
8. *Gesundheit und Hygiene*
9. *Wahrnehmung und Motorik*
10. *Arbeit und Beruf*
11. *Ausbildung*
12. *Fremdsprache*
13. *Freizeit und Unterhaltung*
14. *Persönliche Beziehungen und Kontakte*
15. *Aktualität; Themen von allgemeinem Interesse.*

So nützlich diese Zusammenstellung auch ist - sie ist für den erwachsenen Sprachlerner konzipiert und muß entsprechend für den Schulgebrauch adaptiert werden.

Die noch sehr globalen Themenbereiche werden in der «Kontaktschwelle» in mögliche Themen und Themenaspekte untergliedert. Als Beispiel dafür seien hier die Bereiche «Persönliche Beziehungen und Kontakte» und «Freizeit und Unterhaltung» zitiert.

Persönliche Beziehungen und Kontakte

Bekanntschaften machen und aufrechterhalten; über private Kontakte und zwischenmenschliche Beziehungen sprechen:

14.1 Art der persönlichen Beziehung:
Auskunft geben oder erfragen über die Dauer und Art der Bekanntschaft, die Intensität der Beziehung; Sympathien und Antipathien ausdrücken.

14.2 Einladungen/Verabredungen:
sich mit jemandem verabreden, andere einladen oder besuchen, etwas anbieten; Einladungen annehmen, ablehnen.

14.3 Korrespondenz:
sagen oder fragen, mit wem man in Briefkontakt steht; andere zum Schreiben auffordern oder versprechen zu schreiben; nach Schreibmaterial fragen; kurze persönliche Briefe oder Karten schreiben mit Informationen oder Fragen, z.B. zu Besuchen, mit Dank oder Grüßen.

14.4 Vereine: sagen, ob man in einem Verein ist, und um was für eine Vereinigung es sich handelt; andere nach Vereinen oder ihrer Vereinszugehörigkeit fragen.

Freizeit und Unterhaltung

Die Lernenden sollten darüber sprechen können, wie sie ihre Freizeit verbringen und wofür sie sich besonders interessieren; sie sollten andere nach ihrer Freizeitbeschäftigung und nach Interessen fragen und sich nach dem Freizeit-/Kulturangebot an einem Ort erkundigen können. Im einzelnen:

13.1 Freizeitbeschäftigung/Interessen:
sagen, was man gern tut oder tun möchte, wofür man sich interessiert; anderen entsprechende Fragen stellen.

13.2 Besuch von Veranstaltungen:
sich nach Veranstaltungen/Veranstaltungsorten erkundigen; sich anhand von Plakaten oder Anzeigen in Zeitungen usw. über das Programmangebot informieren; für den Besuch von Veranstaltungen Karten vorbestellen oder kaufen; sich beim Besuch von Veranstaltungen zurechtfinden, z. B. seinen Platz suchen.

13.3 Theater, Kino, Konzert etc.:
die eigenen Interessen oder Wünsche nennen und die von anderen erfragen; sich nach dem Programmangebot erkundigen; in einfacher Form über eine Veranstaltung sprechen.

13.4 Bildende Kunst/Ausstellungen/Sehenswürdigkeiten:
sagen, ob man sich für Ausstellungen oder Besichtigungen interessiert; sich nach Sehenswürdigkeiten erkundigen; in einfacher Form berichten, was man gesehen hat.

13.5 Sport:
sagen oder fragen, ob man sich für Sport interessiert, für welche Sportarten; welchen Sport man aktiv betreibt; sich nach Sportplätzen oder Sportveranstaltungen erkundigen; über den Spielstand oder Spielresultate sprechen.

13.6 Radio/Fernsehen:
darüber sprechen, ob man gern oder viel fernsieht, Radio hört; welche Programme man bevorzugt: andere nach ihrer Gewohnheit oder Vorliebe fragen.

13.7 Lektüre/Presse:
sagen, was man gern oder regelmäßig liest, z.B. Zeitungen, Bücher; andere nach ihrer Lesegewohnheit und nach Zeitungen in ihrem Land fragen.

13.8 Gesellige Anlässe
sich nach Festen erkundigen und gegebenenfalls über die Teilnahme an Feiern, Festspielen usw. berichten; sagen, welche Gesellschaftsspiele (Kartenspiele usw.) man kann oder gern spielen möchte.

13.9 Charakterisierungen für Veranstaltungen, Lektüre usw.:
in allgemeiner Form seinen persönlichen Eindruck von Veranstaltungen, Filmen, Büchern usw. wiedergeben; andere nach entsprechenden Beurteilungen fragen.

4. Sowohl für erwachsene wie jugendliche Sprachlerner gilt, daß ihr Interesse nach dem Erwerb der Fähigkeit zur Bewältigung einfacher Verständigungssituationen, von elementaren Sprachfunktionen und einiger Grammatik sich natürlich auf eher themen- und problemorientierte Inhalte richtet.

Hier ist es nun nützlich, einen erweiterbaren Katalog von Themenvorschlägen zur Hand zu haben.

Dabei ist es nicht wichtig, welche Anzahl von Bereichen als Ordnungskriterien benannt werden - ob es fünfzehn wie in der Kontaktschwelle sind oder nur fünf wie im folgenden vorgeschlagen, ist im Grunde beliebig. Wichtig aber ist, daß für die Planung von Fremdprachenunterricht zunächst von Themen und Problemen ausgegangen wird und formale Kriterien wie Hilfsverben, Kausalsätze oder Adjektivendungen erst später dazu kommen.

Der folgende Katalog von Themen und Problemen ist auf keinen Fall vollständig. Er muß je nach den vorliegenden Unterrichtsbedingungen und den Zielen ergänzt, umgestellt, detailliert werden. Er ist auf den Unterricht an Sekundarschulen zugeschnitten.

Die Einteilung in drei Spalten deutet an, daß eine Art thematischer Progression angestrebt ist. An vielen Stellen - nicht an allen - kann man also horizontal lesen und so eine mögliche Progression von Anfängern und/ oder jüngeren Lernern bis zu Fortgeschrittenen und/ oder älteren Lernern planen. Es sei nochmals betont, daß hier Sprachlerner im Schulbereich, nicht in der Erwachsenenbildung im Vordergrund standen.

Es werden fünf Themenbereiche vorgeschlagen, die wahrscheinlich alle mit dem alltäglichen Leben von Kindern und Jugendlichen zu tun haben:

- *FAMILIE UND ZUSAMMENLEBEN*
- *SCHULE UND AUSBILDUNG*
- *FREIZEIT UND JUGENDKULTUR*
- *ÖFFENTLICHKEIT UND UMWELT*
- *ARBEIT UND BERUF*

• FAMILIE UND ZUSAMMENLEBEN

Ich über mich in der Fremdsprache, z.B. über meine Freunde, Leute, die ich kenne, meine Sachen und mein Zimmer/meine private Ecke, meine Lieblingsorte, mein Lieblingsessen, meine Lieblingstiere, meine Träume usw.	Ich über mich...	Ich über mich...
Familienmitglieder	Rollen in der Familie, z.B. Mutter, Vater, Kinder, Verwandte	Rollen in der Öffentlichkeit, z.B. «typische» Frauen- und Männerberufe
Aufgaben in der Familie, Helfen Regeln	Interessenkonflikte, z.B. Freizeit, Fernsehen, Taschengeld, Schule usw.	Interessenkonflikte, z.B. Ausgehen, Aussehen, Freundschaften, Freizeit und Schule usw.
Freizeit in der Familie: Was wir zusammen/ oder nicht zusammen unternehmen Feste, Feiern, Festtage	Meine Familie und ich: gemeinsam oder getrennt? z.B. Urlaub, Feste, Feiertage usw.?	Meine eigene «Familie», z.B. Freunde, Wohngemeinschaften usw.
Wo und mit wem ich lebe: Leute und Umgebung	Wie ich lebe und wohne, z.B. meine Freunde, mein Zimmer	Unterschiedliche Formen des Zusammenlebens, z.B. in Großstädten Europas und dort, wo ich lebe
Spielplätze, Treffpunkte, Clubs und Vereine	Kommunale Einrichtungen und ich, z.B. Schulen, Jugendzentren, Büchereien, Sportvereine usw.	Kommunale Einrichtungen, z.B. Jugendzentren, Austellungen - mein Ort/ Stadtviertel und ich? Was ich mir vorstelle und die lokale Verwaltung als Hilfe oder Hindernis

• SCHULE UND AUSBILDUNG

Schulweg, Stundenplan, Fächer, Hausaufgaben	Tagesablauf, Schule und Freizeit	Schule und Beruf, Berufswünsche
Meine Lehrer	Ich und die Organisation meiner Schule: das Schüler-Lehrer-Verhältnis	Kooperation oder Wettbewerb? Sozialverhalten
Regeln und Rituale in der Klasse, Klassensprecher	Schulordnung, Schulorganisation	Schülervertretung, Schülermitbestimmung; Parteien, Jugendorganisationen
Meine Mitschüler Cliquen und Gruppen	Soziale Beziehungen innerhalb der Schule und außerhalb	Außerunterrichtliche Angebote, z.B. Sportgruppen, Hobbygruppen; Schule und Freizeit

• FREIZEIT UND JUGENDKULTUR

Andere kennenlernen, Spielmöglichkeiten: Wo, mit wem?	Treffpunkte, z.B. Clubs, Jugendzentren, Straßenecken usw.	Probleme zu Hause, z.B. Ausgehen, Aussehen, Freunde und Freundschaften
Spiele und ihre Regeln	Sportregeln - warum? Sportarten hier und dort Gesellschaftsspiele	Meine Freunde, meine Clique, Gruppenverhalten Freundschaften?
Feiertage und Wochenenden	Gruppenreisen, Ausflüge, Klassenfahrten	Ferien, Reisen, Fernweh und andere Länder
Geburtstage, Feiertage	Gruppenfeiern, Partys	Ausgehen, Tanzen und Tänze, Discotheken
Musik, Lieder, besonders Texte	Musik selber machen, Musik hören und verstehen	Massenmedien Unterhaltungsindustrie
Fernsehen und Radio, Schallplatten	Pop festivals, Theater, Spiele, Shows usw.	Medienkritik und eigenes Verhalten
Stars z.B. im Sport, im Film, in der Musik	Idole und Ideale Mode und Aussehen	Lebensvorstellungen hier und dort Alternativen zu Idolen und Idealen - meine Persönlichkeit
Hobbys, z.B. Haustiere, Dinge tauschen und sammeln und tauschen	Basteln, Malen, Musik machen usw. Brieffreundschaften	Organisierte und selbstbestimmte Freizeit, z.B. Jugendclubs, Gewerkschaftsgruppen, kirchliche Jugendorganisationen usw.
Lesen in der Fremdsprache und in meiner eigenen Sprache	Jugendliteratur und Jugendmagazine	Literarische und andere fiktionale Texte

• ÖFFENTLICHKEIT UND UMWELT

Wo ich wohne, z.B. Haus/Wohnung, Stadtviertel, Ort, Landschaft, Wetter usw.	Wo andere Leute wohnen, Wie andere Leute wohnen Erforschen der eigenen Umgebung in Bezug auf fremdsprachliche Partner	Wie und wo ich gerne wohnen und leben möchte und was ich dafür tun kann
Mein Schulweg/Verkehrsregeln hier and anderswo	Ursachen von Unfällen, Ich als Verkehrsteilnehmer Verkehrszeichen	Umweltprobleme, z.B. Verkehr, Lärm Energie usw.
Essen und Trinken	Einkaufen im Ausland, Geld, Preise	Ich als Konsument, z.B. was möchte ich haben, was brauche ich, was kann ich nicht bezahlen; Unterschiedliches Konsumverhalten hier und dort
Umgangsformen, Verhalten und Benehmen	Leute kennenlernen, Verabredungen, Einladungen; Sitten und Gebräuche, z.B. Ostern und Weihnachten	Gesetzliche Bestimmungen: Was darf ich mit welchem Alter, z.B. autofahren, heiraten, arbeiten usw.
	Jugendprobleme im Vergleich, z.B. über Jugendzeitschriften und andere Medien; Brieffreundschaften	Aktuelle Themen und Ereignisse in den Massenmedien
		Öffentliche Einrichtungen und Institutionen, Behörden usw., z.B. im Zusammenhang mit Klassenfahrten, Schüleraustausch, touristischen Unternehmungen

• ARBEIT UND BERUF

Berufe meiner Eltern, meiner Geschwister, von Leuten, die ich kenne	Geld verdienen, sparen, ausgeben Taschengeld	Hobbys und Sportarten, die Geld kosten; Geld für gemeinsame Unternehmungen, für gute Zwecke
Helfen und arbeiten zu Hause	Schule als Arbeitsplatz, z.B. Ausstattung, Arbeitsmöglichkeiten, Einschränkungen usw.	Arbeitsleben, Berufs- und Lebensvorstellungen; Wirtschaftssysteme

Die Themen und Themenbereiche überschneiden sich oft deshalb, weil es keine trennscharfen Kriterien zu ihrer Zuordnung gibt. Diese Überschneidungszonen sind andererseits auch wichtig, da nur über sie eine sinnvolle Progression von thematischer Unterrichtsplanung möglich wird. Die Überschneidungen sind als inhaltliche Zusammenhänge zu sehen, ohne die Thema nach Thema zusammenhanglos aneinandergereiht werden würde, was für den Lernprozeß ebenso wenig sinnvoll wäre wie das Aneinanderreihen von Grammatikphänomenen funktionaler oder formaler Art.

Besonders im Anfangsunterricht ist es nicht möglich, Themen erschöpfend zu bearbeiten. Die in der linken Spalte vorgeschlagenen Themen und Themenaspekte sollen durchaus im Fortgeschrittenenunterricht wieder auftauchen. Umgekehrt sind Themenaspekte der in der mittleren und rechten Spalte vorgeschlagenen Themen auch im Anfangsunterricht vorstellbar. So sind zum Beispiel fiktionale Texte nicht nur den Fortgeschrittenen vorbehalten oder die Auseinandersetzung mit den Berufen der Eltern den Anfängern. Die Art und Weise und die Intensität der Auseinandersetzung mit Themen und Problemen macht — abgesehen von Unterschieden in der Methodik — den wesentlichen Unterschied zwischen themenorientiertem Unterricht für Anfänger und Jüngere und für Fortgeschrittene und Ältere aus.

5. Im folgenden wird ein Planungsvorschlag für Sprachlerner im ersten oder zweiten Jahr gemacht. Die Themenvorschläge sind dem Bereich «Freizeit und Jugendkultur» entnommen. Welche Themen und Themenaspekte für eine bestimmte Lerngruppe in Frage kommen, kann allerdings nur vor Ort entschieden werden. Für diese Entscheidung sind die

— Bedürfnisse,
— Interessen,
— zukünftige Rollen

der Sprachlerner ausschlaggebend. Das bedeutet natürlich, daß die Entscheidung nicht von einer Person alleine getragen werden kann, sondern immer die ganze Lerngruppe mit einbezieht - schließlich sind die Sprachlerner die Betroffenen.

Als Planungskriterien wird vorgeschlagen, Themen und Themenaspekte, Texte und Medien, sprachliche Tätigkeiten/ Ziele, funktionale und formale Grammatik, Wortschatz und eventuell noch Lernkontrolle zu benutzen. Im folgenden werden nur die Kategorien Themen, Texte und Tätigkeiten beschrieben.

Themen/ Themenaspekte	Texte/ Medien	Tätigkeiten/ Ziele
• Hobbys: — Hobbys, die nicht viel Geld kosten — Hobbys, die Geld kosten — Hobbys nur für mich und Hobbys zusammen mit anderen — Sammeln und Tauschen	Bastelanleitungen Gebrauchsanweisungen Technische Beschreibungen Rezepte Spielregeln ...	Texte verstehen; Herausfinden, wie etwas funktioniert; Herausfinden und Beschreiben, wie etwas gemacht wird; Anweisungen und Anleitungen geben; ...
• Radio und Fernsehen: — Meine Lieblingsprogramme — Was ich gerne sehen möchte, aber nicht darf — Hitparaden — Mein Fantasieprogramm ...	Programme (Hör - und Lesetexte) Programmzeitschriften Fotos Musikzeitschriften ...	Texte verstehen; Vorlieben und Abneigungen diskutieren; Vergleichen; Erfinden und Schreiben; ...
• Ferien und Wochenenden: — Was ich gemacht habe — Was ich gerne tun möchte — Was ich/wir planen — Ausflüge, Reisen mit dem Fahrrad, der Bahn, dem Boot, per Anhalter ...	Prospekte Broschüren Fotos Pictogramme Straßenkarten Reiseführer ...	Texte verstehen; Berichten; Planen; Diskutieren und entscheiden; Briefe schreiben (Anfragen); ...
• Lesen: — Abenteuergeschichten — Historische Geschichten — Comic Strips — Selber Geschichten schreiben, Comics erfinden ...	Kurzgeschichten Comics ...	Lesen zum Vergnügen; Benutzen von Kreativität und Fantasie; ...

VERLAG FÜR DEUTSCH

Deutsch für junge Leute

1. Lernstufe (ab etwa 11 Jahren)
Lernziel: Die Schüler können nach dem ersten Band über sich selbst, über Schule und Familie, ihre Probleme und ihre Hobbys mündlich und schriftlich berichten. Der Syntax und damit der Lesefertigkeit wird von Anfang an besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Erste Einführung in die Landeskunde: Bundesrepublik, Österreich und die Schweiz.

2. Lernstufe (im Anschluß an Band 1, aber auch unabhängig als Lese- und Übungsbuch zu benutzen)
Lernziel: Wiederholung des gesamten Stoffes aus Band 1 und Abschluß der Elementargrammatik. Erweiterung der Lesefertigkeit, freie Konversation und freier schriftlicher Ausdruck. Landes- und Kulturkunde der Bundesrepublik, Österreichs, der Schweiz und der Deutschen Demokratischen Republik.

3. Lernstufe (im Anschluß an Band 2, aber auch als unabhängiges Lese- und Übungsbuch für jede Fortgeschrittenenklasse der Altersgruppe zwischen 15 und 18)
Lernziel: Vertiefung und Wiederholung der gesamten Grammatik. Systematische Erweiterung des Wortschatzes, der Lese- und Schreibfertigkeit und des mündlichen Ausdrucks. Diskussion sozialer und politischer Probleme der deutschsprachigen Länder anhand historischer Längsschnitte. Auszüge aus der Literatur.

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

VERLAG FÜR DEUTSCH

GRUNDKURS DEUTSCH

Zielgruppe
Erwachsene (ab 16 Jahren) ohne Vorkenntnisse.

Unterrichtsziel
Mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung auf Zertifikats-Niveau. Sprechintentionen nach den Veröffentlichungen des Europarates (T-Level for German). Einführung in das Leseverständnis.

Ein integriertes System
Das bedeutet: Sämtliche Bestandteile des Werkes sind gleichzeitig erarbeitet worden. Dadurch konnte jeder Übungsform und jeder systematisierten Darstellung der optimale Ort zugewiesen werden, sei es im Lehrbuch, im Lehrerhandbuch, im Grammatischen Arbeitsbuch oder auf den Arbeitstransparenten.

Lernerorientierter Aktiv-Unterricht
Die Arbeitsabläufe werden von zwei Seiten gesteuert: für den Klassenunterricht durch das ausführliche Lehrerhandbuch, das alle zu einer Lektion möglichen Übungen chronologisch darstellt und den Einsatz der Transparente angibt; für die häusliche Arbeit des Lerners durch das Grammatische Arbeitsbuch, das die Funktion einer Anleitung für autodidaktisches Lernen übernimmt. Versäumte Unterrichtsstunden kann der Lerner selbstständig nacharbeiten. "Grundkurs Deutsch" ist unter lernpsychologischen Gesichtspunkten erwachsenenspezifisch angelegt — ökonomisch und systematich — und damit lernerorientiert und nicht lehrerorientiert. Der Kurs verlangt aktives Lehren und Lernen.

Breite Grundlage
"Grundkurs Deutsch" ist nicht einseitig auf eine Fertigkeit gerichtet. Das Werk vermittelt durch einen hohen Grad von Transfer, immanenter Vokabelwiederholung und Struktur-Redundanz sowohl Sprechgeläufigkeit als auch von Anfang an das Gefühl für syntaktische Zusammenhänge als Basis für das Leseverständnis, das anhand besonderer Texte unter dem Stichwort "Lesetechnik" geschult wird.

Flexible Organisation
In der ersten Hälfte des Lehrbuchs bestehen die Lektionen aus Kurztexten, die trotz linearen Durchgangs den Abbruch des Unterrichts an beliebigen Stellen erlauben. Damit ist das Werk für jede Art von Intensiv-Unterricht geeignet.

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

Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht

Hans-Eberhard Piepho

Das Problem: Im Fremdsprachenunterricht erscheint Lesen — zumindest auf der Unter- und Mittelstufe — vorwiegend als lautes Vorlesen von Texten. Dieses Vorlesen wird meist durch das Erläutern unbekannter Vokabeln vorbereitet oder «vorentlastet». Das ist ein in schädlicher Weise eingeengter Lesebegriff, und es ist leicht nachzuweisen, daß damit die Lesefähigkeit in der Fremdsprache nicht so entwickelt wird, wie es die späteren Ansprüche an die verschiedenen Fertigkeiten und Techniken der Sinnentnahme und -erschließung verlangen.

Die Absicht: Mit diesem Beitrag möchte ich Deutschlehrkräfte auf den Stand der Forschung zum Lesen in der Fremdsprache und die entsprechende Literatur aufmerksam machen und durch praktische Beispiele erläutern, welche verschiedenen Arten und Strategien des Lesens geübt und trainiert werden sollten und wie das Lesen in einen didaktischen Kontext eingebettet werden muß. Vieles wird dem Praktiker vertraut und damit lediglich eine Bestätigung sein. Manches wird liebgewonnene Praktiken in Frage stellen. Einige Anregungen mögen als Herausforderung gelten, eigene Versuche zu machen und Wege zu suchen.

1. Das Lesen dient im Fremdsprachenunterricht so vielen unterschiedlichen Zwecken, daß man eigentlich kaum eine Form des Umgangs mit Texten verwerfen darf. Das Aufsuchen unbekannter Worte im Kontext dient durchaus der Wortschatzbereicherung, obwohl es für das «natürliche» Lesen eher schädlich ist. Das laute Vorlesen schult die Aussprache und bereitet das stille Lautieren vor, das auf der Anfangsstufe für viele Schüler nützlich und üblich ist. Gleichwohl ist es kein geeigneter Weg, die Lesefähigkeit zu schulen und das Leseverstehen zu intensivieren. Fragen zu Textinhalt können Freude und Findigkeit beim Lesen zerstören; dennoch ist für viele Schülerinnen und Schüler — insbesondere wenig Lesegeübte — die Verständnisfrage (1) eine willkommene Hilfe.

Wenn im Folgenden vom Lesen die Rede ist, dann nicht im Sinne sekundärer Stützfunktionen, sondern im Sinne der Textrezeption, bei der die Lerner sich weitgehend wie «natürliche Leser» verhalten. Damit sind andere Formen des Lesens nicht inkriminiert.

2. Sinngemäß sagt Vinograd (2): «Ein Text ist nicht wie ein Lastwagen, den der Autor beladen hat und dessen Cargo im Kopf des Lesers entladen wird, sondern er ist vielmehr eine Blaupause der fiktionalen oder berichteten Realität im Kopf des Autors, anhand dessen wir aus unserem Vorwissen eine innere Vorstellung — aus internem Text — entwickeln».

Voraussetzung für den erfolgreichen Verlauf dieses Prozesses ist neben den notwendigen Vorerfahrungen, daß der Leser sich dem Zeichenkomplex zuwendet und sich nicht in dessen Ungeordnetheit und Komplexität verliert. Anders gesagt: Es muß dem Leser möglich sein, in bezug auf den Text positive und gerichtete Erwartungen (belehrt, informiert, erheitert, unterhalten zu werden), zu hegen und in die Zeichenfülle Ordnung zu bringen. Die Ordnungen können inhaltliche Teilstrukturen oder -bedeutungen des Textes sein, Mutmaßungen und Exzerpte, sie können Spekulationen darstellen, aber auch auf Anhieb als umfassende Deutung gelingen.

Das lineare Wort — für — Wort — Lesen, zu dem das laute Vorlesen verführt, ist nicht die normale Form der Texterschließung. Zu ihr ist nur derjenige Schüler genötigt, dem ein Text im Unterricht vorgeschrieben wird, ohne daß sich bei ihm vorweg in bezug auf den Inhalt Neugierde, Interesse, Fragen oder Vermutungen haben entwickeln können (3).

Wenn ein Leser sich einem Text mit bestimmten Hoffnungen, Erwartungen oder Fragen zuwendet, dann tut er das aufgrund einer bestimmten Vorerfahrung, deren Tendenz oder Wahrheit er bestätigt, präzisiert oder modifiziert sehen will, oder aufgrund einer Reizerwartung, die Titel, Autor, Publikationsort oder -art, Illustrationen oder Textsorten in ihm geweckt hat. Ist eine dieser Zuwendungsbedingungen gegeben, dann nimmt er eine heuristische Einstellung ein, die ihn den Text auf der Suche nach Schlüsselinformationen überfliegen, zwischen den Zeilen lesen oder über die Zeilen hinaus, d.h. auf die bekannten Tatsachen oder Reize bezogen, denken lassen (4).

These: Der natürlichen Leseerfahrung kommt im Fremdsprachenunterricht die Sinnerschließung eines Textes nur dann nahe und zweckgerichtete Lesetechniken werden auch nur dann entwickelt, wenn die Schüler sich den Texten unter Bedingungen zuwenden, die einem *Leser*, nicht einem *Lerner*, entsprechen. Der Unterricht muß Neugierde und Interesse an Sachverhalten wecken, Vorwissen abrufen und organisieren, so daß Textsignale (Überschrift, Bilder, Wörter) auf Erwartungsmuster treffen und Antworten und Bestätigungen zu Vermutungen und Assoziationen versprechen, die zuvor ausgelöst worden sind. Der Lehrtext wird wie eine «Blaupause» auf diejenigen Tatsachen und Zusammenhänge abgetastet, die jeder Schüler spontan und direkt mit Wissens-, Gefühls- oder Erwartungsmomenten verbindet. Wenn dies einzelnen Schülern nicht gelingt, dann können einfache Lesetechniken helfen, die Unsicherheit und Ungeübtheit zu überwinden, wie später zu zeigen sein wird.

3. In der internationalen Forschung zum Lesen in der Fremdsprache (5) stehen mehrere, zum Teil durchaus widersprüchliche Hypothesen und Deutungen nebeneinander. Während in der amerikanischen Leseforschung lange Zeit das «speed reading» als wünschenswertes Ergebnis einer systematischen Schulung galt, hat sich die britische Forschung neben den gestuften Schwierigkeitsgraden inhaltlich attraktiver Texte der Problematik von Stützen und Steuerungen des Sinnentnehmens zugewandt.

Neuerdings sind *study skills und reading strategies (6)* ein beliebtes Feld der Psycholinguistik. Israelische Forschungen (7) haben Zweifel an der Hypothese aufkommen lassen, daß in der Muttersprache erworbene Lesestrategien auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen werden und daß Erschließungstechniken mangelnde Detailkenntnis des Wortschatzes kompensieren könnten. In der Forschung der Bundesrepublik sind Verständlichkeit und Schwierigkeit untersucht worden (8), in der DDR sind Prozesse beim Stillen Lesen bearbeitet worden.

Aus der Literaturdidaktik (9) rührt das Interesse am Interesse des Lesers und an seinem Verständnis.

Wie immer vielfältig und widersprüchlich die Forschungslage sein mag, es gibt eine Reihe plausibler und kaum widerlegbarer Aspekte der Lesedidaktik, die im folgenden erörtert werden und auf Praxisauswirkungen hin diskutiert werden sollen.

a) Jedem Text, an dem Schüler oder Kursteilnehmer ihre Lesefähigkeit in der Zielsprache entwickeln und auf den sie sich epistemisch einlassen sollen, müssen sie eine *Lesebereitschaft* entgegenbringen, d.h. sie müssen wollen und erwarten, daß ihnen die Sinnerschließung gelingt und etwas einbringt. Die Lesebereitschaft zu wecken und zu stabilisieren, kann je nach Alter, Lernertyp und Übung durchaus unterschiedliche Maßnahmen erfordern (10).

b) Die allgemeine instrumentelle Bereitschaft bleibt eher wirkungslos, wenn Schüler und Kursteilnehmer nicht ein gezieltes, integratives *Leseinteresse* aufbringen, das in aller Regel auf den Inhalt des Textes gerichtet ist und sich aus einem Erfahrungskontext ergibt, aus manipulierter Zuwendung (advanced organizing) oder aus einer Informationskonstellation zwischen erzählter Erfahrung, Bild, narrativem Text, Hintergrundinformation oder einem Kontrast zwischen Text, Ko-Text und Kontext.

c) Das Leseinteresse bedingt häufig auch den *Lesezweck*, den aber auch eine geschickt gestellte oder gemeinsam erarbeitete *Textaufgabe* prägt. Unter Lesezweck verstehe ich die Absicht des Lesers, dem Text bestimmte Informationen, Bestätigungen, Wirkungen, Belege abzugewinnen, mit denen er das Un-

terrichtsgespräch, eine eigene Textproduktion, eine weitergehende Problemlösung oder Aufträge bewältigen oder anreichern kann.

d) Der Lesezweck bestimmt dann den *Lesestil*, d. h. die Art und Weise, wie Markierungen, Abschnitte, Einzelbegriffe, Signalwörter des Textes entweder überflogen oder suchend durchkämmt werden, wie Notizen, Unterstreichungen und Stichwortsammlungen das Lesen begleiten, wie Vergewisserungs- und Deutungstechniken angewandt und Erschliessungsschleifen ausgenutzt werden.

Der erfahrene Lerner/Leser hat immer mehrere Stile zu Gebote und weiß, mit einem Arsenal von kognitiven, pragmatischen, assoziativen und methodischen Mitteln und Tätigkeiten dem jeweiligen Text zwischen den Zeilen und über die Zeilen hinaus lesend und deutend Sinn und Botschaften abzugewinnen. Der unerfahrene Lerner/Leser braucht viele Stützen und Geländer, um den Zeichen eines Textes aus der Vorerfahrung, dem Unterrichtskontext und mit schlußfolgerndem Denken Sinn und Bedeutung zuzuweisen und daraus eine kohärente Aussage zu bilden, die für ihn Lesen als deutende Wahrnehmung und als Problemlösung konstituiert und die Bemühung zum Verstehen erfolgreich erscheinen läßt (11).

4. *Lesebereitschaft* entsteht natürlich in der Schule ganz einfach dadurch, daß man sich im Fremdsprachenunterricht an die tägliche Textarbeit gewöhnt. Aber das ist hier nicht gemeint und für unsere Argumentation nicht ausreichend. Wenn man einen Taschenrechner gekauft hat, der noch nicht auf die Teilfunktionen programmiert ist, wird man sofort bereit sein, sich die Gebrauchsanweisung — notfalls auch in der Fremdsprache — durchzulesen.

Entnimmt man einer Zeitschrift ein Signal, das auf eine Meldung verweist, die man im Fernsehen vernommen und durch die man sich betroffen gefühlt hat, ist man bereit, den Text zu überfliegen, um weitere Einzelheiten zu finden, oder bloß, um sich den Sachverhalt noch einmal bestätigen zu lassen. Im Fremdsprachenunterricht kann Lesebereitschaft dadurch geweckt werden, daß man zu Reizwörtern Assoziationen nennen oder einfach Wörter zuordnen läßt und aus diesen Assoziogrammen Fragmente und Elemente eines gemeinsamen Vorwissens gewinnt und formulieren läßt. Eine Gliederung der Begriffe in Bezugsbündel kann zu Hypothesen, Erlebnisberichten, Erfahrungsbildungen usw. führen, die es nahelegen, im Text des Lehrwerks nachzusehen, was da jemandem zu den Sachverhalten eingefallen ist, die man sich vorgestellt hat. Wenn man Autor oder Quelle des Textes kennt, kann das die Lesebereitschaft eventuell noch erhöhen.

Ein probates Mittel, Lesebereitschaft aufrechtzuerhalten, sind Fortsetzungsgeschichten mit offenen und spannenden Schlüssen der einzelnen Kapitel. Im Fremdsprachenunterricht können u. U. Bildgeschichten und Texte, die nach Bildkartenreihen entworfen werden, eine vergleichbare Wirkung haben: man möchte wissen, wie die Geschichte wirklich lautet oder wie sie zuendegeht. «Baukästen» (12) bedienen sich dieser Technik, die Aufmerksamkeit und Spannung des Fremdsprachenlernens aufrechtzuerhalten und Lesebereitschaft zu wecken.

5. *Leseinteresse* ist eine recht komplizierte Sache. In der älteren englischen Lesedidaktik spielte das *reading age* und das *interest age* eine große Rolle. Mit interest age wurde in einer recht kühnen Akzeptanz entwicklungspsychologischer Annahme behauptet, Kinder und Jugendliche hätten typische Interessen an Texten und Themen. Das Lesealter wurde dagegengehalten und in der Regel mit dem Lesewortschatz einer Mittelstufe beschrieben. So konnte ein 14-jähriger Leser mit normalem *interest age* etwa in einer Fremdsprache nur das *reading age* eines 7-jährigen Kindes haben.

So einfach würde man sich das heute nicht machen. Aber auch die vielen neueren Versuche, Themen und Interessen in Sprach- und Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen zu ermitteln, haben für den Fremdsprachenunterricht nur wenige verläßliche Anhaltspunkte gebracht, die man generalisieren könnte.

Mir erscheint nach vielen Untersuchungen und Versuchen das Interesse von Schülern und Kursteilnehmern eine Größe zu sein, die man durchaus beeinflussen und manipulieren kann, die man wecken und pflegen kann, ohne auf naturgegebene Dispositionen zurückzugreifen. Das Interesse, einen fremdsprachlichen Text erschließen und verstehen zu wollen, hat etwas mit Attitüden (13) Appetenz (14) und Neugierde (15) zu tun, die als affektive Komponenten den Fremdsprachenerwerb und die aktive Anteilnahme am Fremdsprachenunterricht direkt und positiv beeinflussen können. Interesse bleibt aber auch erhalten, wenn sich die Zuwendung zu einer Aufgabe und einer Problemlösung häufig und wiederholt als sinnvoll und erfolgreich herausstellt. Schließlich kann der Unterricht nachhaltig Interessen aufrecht erhalten, wenn Texte, gemeinsame Deutungsversuche und Bedeutungsfindung Betroffenheit auslösen. Die Begriffe «arousal and curiosity» (16) treffen recht genau, was mit Leseinteresse gemeint ist.

6. Den *Lesezweck* zu verdeutlichen ist eine besonders wichtige methodische Problematik. Das Lesen eines Textes einfach zu verordnen und es mit dem Ziel, ihn laut vorlesen und Wort für Wort verstehen zu lassen, bewenden zu lassen, kann nicht ausreichen. Man kann etwa zu folgenden Zwecken lesen:

Lesen zur Unterhaltung;

Lesen, um Handlungsempfehlungen oder -vorschriften zu gewinnen;

Lesen, um sich, z. B. landeskundlich, zu informieren;

Lesen, um sprachliche Mittel für eigene Sprachproduktion zu finden;

Lesen, um eine Textsorte besser verstehen und deuten zu können;

Lesen, um den Aufbau, die Verweis- und Verknüpfungsmittel und -methoden eines Textes zu begreifen;

Lesen, um sich rasch einen Überblick über den Inhalt und seine möglichen Relevanzen zu verschaffen;

Lesen, um sich über Einzelheiten eines Sachzusammenhanges zu vergewissern;

Lesen, um aus einem Textvergleich Widersprüche und Gemeinsames herauszulesen und in Notizen festzuhalten;

Lesen, um etwas über Absichten und Stil eines Autors herauszufinden;

Lesen, um sich über eine Person zu informieren;

Lesen, um Argumente und ihre überwiegende Formulierung zu sammeln.

Lesen, um einen Fragebogen richtig beantworten zu können.

usw...

Im Unterricht können mehrere oder unterschiedliche Zwecke zu einem Bündel zusammenkommen. Die Art des Zwecks kann die Art des Lesens unmittelbar bestimmen. Es sollte nie ohne einen vereinbarten oder einen implizierten Zweck gelesen werden.

7. Die *Lesestile* sind der eigentliche Kern dieser didaktischen Überlegungen. Man kann zunächst einmal zwischen subjektiven Lesestilen und objektiv-beherrschbaren also lernbaren Lesestilen unterscheiden.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben subjektiv unterschiedliche Lesestile, in denen Stufen des Lesenlernprozesses enthalten sind und eine Lesebiografie zum Ausdruck kommt.

Manche Leser bewegen beim Lesen die Lippen oder Lesen mit innerer Stimme. Andere verfolgen mit dem Finger die Zeilen. Es gibt Menschen, die bestimmte Texte grundsätzlich mit Bleistift oder Textmarker markieren. Wieder Andere überfliegen den Text und bilden dabei einen ersten inneren Grobtext, den sie ein zweites Mal genauer lesen und die Annahmen und Schlüsse überprüfen, ändern oder erweitern. Man sollte diese «naiven» Lesegewohnheiten nicht verwerfen, sondern sie dem Leser belassen, allerdings durch den Unterricht eine höhere Leseflexibilität zu erreichen suchen.

Aus der Fülle der in der Literatur beschriebenen Lesestile wähle ich diejenigen aus, die eine besondere Ausprägung verdienen.

a) — Lesen aus den Zeilen
— Lesen der Zeilen
— Lesen zwischen den Zeilen
— Lesen über die Zeilen hinaus

b) — überfliegendes Lesen
— suchendes (exploratives) Lesen
— analytisches (heuristisches) Lesen
— kritisches Lesen
— interpretatives Lesen
— würdigendes Lesen
— vergleichendes Lesen
— ausbeutendes (exploitatives) Lesen.

Zu a) Beim *Lesen aus den Zeilen* nimmt das Auge bekannte, sinnfällige Wörter und andere Markierungen auf und verschafft so einen Überblick über wahrscheinliche Bedeutungen und die Verwendbarkeit des Textes.

Das *Lesen der Zeilen* ist die Bemühung um vollständige Entschlüsselung der gesamten Mitteilung. Das kann bei Erläuterungen zu einem Spiel oder eine Bastelarbeit notwendig sein, ist aber auch bei der interpretativen oder würdigenden Lektüre von Poesie und fiktionaler Posse naheliegend.

Das *Lesen zwischen den Zeilen* ist die wohl verbreitetste Art der Sinnentnahme. Man versucht zwischen Wörtern, Signalen, Überschrift, dominanten Begriffen und Verknüpfungsmitteln eingehende Zusammenhänge herzustellen.

Das ist ein komplizierter Vergewisserungs- und Rückkoppelungsvorgang, bei dem so etwas wie ein innerer Nachbildungsvorgang anzunehmen ist. Übrigens ist so zu erklären, daß sich ein Text dem Leser bei jeder erneuten Zuwendung neu und tiefer erschließt.

Jemand liest *dann über die Zeilen hinaus*, wenn er dem Text Informationen, Sprachmittel, Gedanken entnimmt, die auf einer anderen Informationseinheit, etwa einer Tabelle, einem Vergleichstext oder dem Modell einer Interpretation beruht.

Zu b) *Überfliegendes Lesen* kennt jeder Zeitungsleser. Man läßt den Blick zunächst ziellos über eine Seite gleiten, bis er sich an einer Überschrift, einem Bild, einzelnen Reizwörtern verfängt und dort verweilt.

Suchendes Lesen setzt voraus, daß der Leser im bezug auf den Text oder die Texte bestimmte Erwartungen hegt bzw. daß durch den vorweggehenden Unterricht bestimmte Vermutungen geweckt worden sind.

In der Regel wird im Unterricht überfliegendes Lesen durch Wortsammlungen als Assoziationsbündel vorbereitet. Die Frage «Welches Begriffsbündel paßt zu welchem Text?» löst dann das überfliegende Leseverhalten aus, das als gesondertes Lernziel zu gelten hat.

Das *suchende Lesen* erfolgt, wenn man sich nach bestimmten Informationen auf die Suche macht. Beispielsweise kann der Auftrag lauten: «Bitte, notieren Sie, was man im Text auf Seite X über die Personen der Handlung erfährt!»

Name			
Alter			
Beruf			
Größe			
Haarfarbe			
Augenfarbe			
befreundet mit			
verfeindet mit			
Stimmung			
Charakter-Eigenschaften			
Herkunft			
Wohnort			
Wohnung			
Vorlieben			
Abneigungen			

Man kann das explorative Lesen auch durch assoziografische Vorbereitung anbahnen.

«Was fällt Ihnen zu *Bayern* ein?»

Bier Würstchen

Alpen Lederhosen
F.J. *Bayern* München
Strauß Goethe Institut

Bayern München

Anschließend: «Bitte, sehen Sie auf Seite y nach, ob der Autor des Texts die gleichen Dinge im Sinn hatte!».

Das *analytische Lesen* ergibt sich aus einer Aufgabe, die vom Lerner eine entsprechende Durchsicht und Deutung des Textes verlangt. Eine solche Aufgabe könnte lauten: «Paßt die Geschichte über einen Anflug auf Berlin zu dem Stadtplan und den Luftbildern an der Korktafel?» Man liest den Text auf der Suche nach einem bestimmten Sach- oder Sinnzusammenhang und kann dabei poetische Gestaltungsformen und Sichtweisen, Widersprüche oder Bereiche aufdecken, die das Verständnis vertiefen.

Die Schwelle zum *kritischen Lesen* ist kaum merklich. Auch hier werden Form, Aussage und Aufbereitung mit einem Vergleichsinstrument, einem Paralleltext oder einem Kriterienkatalog in Beziehung gesetzt. Kritisches Lesen kann aus Aspekten wie dem Publikationsmedium, der Wortwahl der manipulativen Text- und Bildsignale Rückschlüsse auf Arbeit des Autors und unterstellte Attitüden des Lesers geben.

Das *interpretative Lesen* bedingt die Verfügung über eine Deutungsmethode, die dem Text authentisch und rezeptionstheoretisch möglich umfassend gerecht werden kann und ein entsprechend ausgerichtetes Erkenntnisinteresse des Schülers oder Kursteilnehmers.

Als *würdigendes Lesen* bezeichne ich einen Umgang mit Texten, bei dem eine vorwiegend affektiv bestimmte Betroffenheit geschieht, eine Teilhabe an Wert- und Aussagekräften des literarischen oder expositorischen Unterrichts.

Schließlich möchte ich das *vergleichende Lesen* erwähnen, das beispielsweise bei Original und Persiflage, bei authentischen und fingierten Texten angezeigt ist, aber auch bei verschiedenen Autoren, die zu einem landeskundlichen Zusammenhang geschrieben haben.

Das *ausbeutende Lesen* ist eine besondere Funktion im Anfangsunterricht, wobei aus den Lehrbuchtexten Vokabeln, Grammatikregeln, Syntaxmittel, Verknüpfungs- und Verweisungselemente herausgesucht und paradigmatisch betrachtet eingeübt und auf andere Textprodukte angewandt werden. Auch diese Tätigkeit will entwickelt und geübt sein. Die Lerner müssen lernen, in Lehrtexten Bekanntes von Neuem zu trennen, den Sinn und die Regelhaftigkeit des Neuen zu erkennen und mit dem Übungs- und Aufgabengeschehen zu verbinden. Das sollte von Anfang an ausdrücklich trainiert werden. «Worum geht es bei dem Text der Lektion?» «Welche Formen/Endungen sind neu und kommen gehäuft vor, welche werden anschließend geübt?» Die Schüler bzw. Kursteilnehmer lernen so, das didaktische Konzept des Lehrwerks zu durchschauen und eingeständig und bewußt zu lernen.

6. Die fremdsprachlichen Leseprozesse sind nun allerdings Erschließungsvorgänge spezifischer Art. Die Unterscheidung in Lesestile (s.o.) wie orientierendes, kursorisches und totales Lesen (17) sind nicht einfach aus dem muttersprachlichen Leseprozeß zu übernehmen. Vielmehr wird der Verstehensakt offenbar auf mehrere Weisen behindert: Ambiguität, semantische Unschärfe, «falsche Freunde», soziokulturelle Fremdheit des Textaufbaus, der Exposition oder der Begrifflichkeit, idiomatrische, kollokativ oder metaphorisch bedingte Mißverständnisse nötigen zu einer größeren Genauigkeit bzw. bergen die Gefahr der Fehldeutung oder der Frustration. Es scheint so zu sein, daß gewisse Lernertypen bei der Beschäftigung mit Texten in der Zielsprache die lenkende Hilfe des Lehrers oder von Anschlußfragen (post organizers) benötigen, während andere dann am erfolgreichsten den Text erschließen, wenn ihnen allein die Initiative und Verantwortung überlassen bleibt.

Es gibt verschiedene Techniken der Einbettung und Nachbereitung eines fremdsprachlichen Textes, die man als Lehrer kennen sollte, um sie auf die Schüler oder die Kursteilnehmer nach deren Bedürfnissen selektiv und behutsam anzuwenden.

Gegeben sei der folgende Text:

Peter Schneider: Der Mauerspringer

I

Das Wetter wird in Berlin in der Regel von westlichen Winden beherrscht. Ein Reisender, der sich im Flugzeug nähert, hat aus diesem Grund ausgiebig Zeit, die Stadt von oben zu betrachten. Um gegen den Wind landen zu können, muß das aus dem Westen einfliegende Flugzeug die Stadt und das sie teilende Bauwerk dreimal überqueren: zunächst in östlicher Richtung fliegend, erreicht das Flugzeug Westberliner Luftraum, überfliegt darauf in einer weiten Linkskurve den östlichen Teil der Stadt und überwindet dann, jetzt aus dem Osten kommend, das raumaufteilende Bauwerk in Richtung Landebahn Tegel ein drittes Mal. Aus der Luft betrachtet, bietet die Stadt einen durchaus einheitlichen Anblick. Nichts bringt den Ortsunkundigen auf die Idee, daß er sich einer Gegend nähert, in der zwei politische Kontinente aneinanderstoßen.

Vorherrschend ist der Eindruck einer linearen, auf dem Rechteck aufbauenden Ordnung, aus der alles Krumme verbannt ist. Im Stadtkern fällt der Festungscharakter der Mietshäuser auf, die meist im Viereck um einen Innenhof herumgebaut sind, darin die eine Kastanie steht. Wenn sich die Krone einer solchen Kastanie sanft zu bewegen beginnt, kann der Anwohner schließen, daß draußen ein Sturm mit Windstärken von sechs bis acht durch die Straßen fegt. Im Sprachgebrauch der Berliner werden diese Wohnhäuser Mietskasernen genannt; ein Ausdruck, der die Inspirationsquelle ihrer Architekten zutreffend beschreibt. Tatsächlich rufen noch die Schornsteine die Erinnerung an die Glasscherben wach, die auf den Hinterhofmauern einzementiert sind, zum Schutz gegen die Katzen und Kinder der Nachbarn.

Wie kann ich das Vorwissen und die Bewußtseinsinhalte junger Menschen, die fernab und ohne Anschauung von Berlin leben, so aktivieren, daß die Informationen des Textes auf interne Begriffe und Schemata treffen, die ihnen Sinn geben (top down processing)?

Vorschlag I:

Lehrer zieht mit Kreide eine Linie quer durch die Klasse. «Das ist eine Grenze. Sie trennt zwei Länder mit sehr unterschiedlicher politischer Struktur. Bitte, setzen Sie sich in den beiden Gruppen zusammen und legen Sie fest, worin sich Ihr Land vom anderen Land unterscheidet. Schicken Sie Kundschafter ins jeweils andere Land, damit Sie sich auch wirklich unterscheiden». Man kann die Gruppenarbeit beschleunigen, wenn man zwei Briefumschläge mit Wörtern verteilt.

Ergebnis im Tafelbild:

A viele kleine Dörfer, Herden und Hirten, wenige Strassen, keine Autos, nur dann und wann ein Bus mit vielen Meschen, Steppe

Städte mit Hochhäusern und Slums, viele Strassen und Autobahnen, viele Kasernen, Panzer und Soldaten, Fabriken und Bergwerke, dichter Verkehr auf den Strassen, vielleicht kann man Polizeikontrollen erkennen. B

Vorschlag II:
Tafelanschrieb:

BERLIN

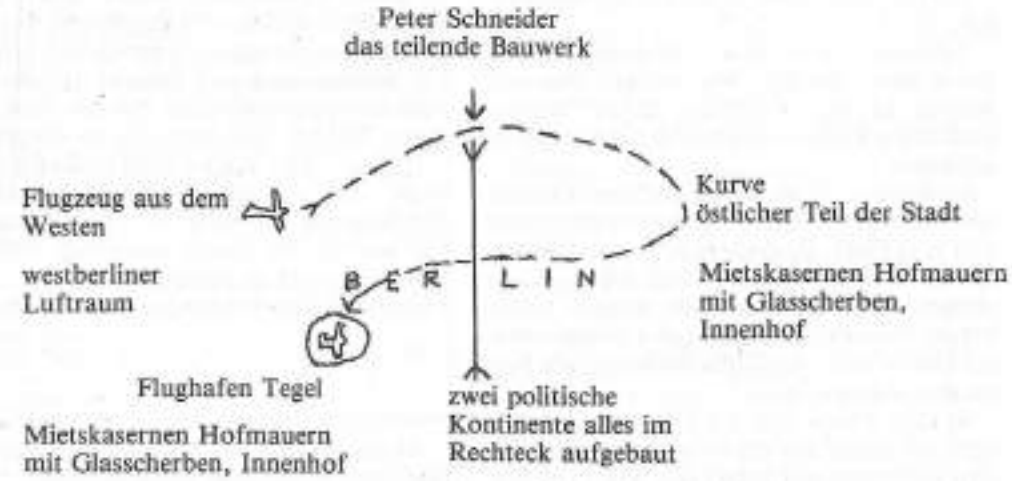
«Bitte schreiben Sie in 3 - 7 Wörtern oder Sätzen auf, was Ihnen meine Zeichnung sagt».

Aus der Menge der subjektiven Assoziationen gibt es ein Netz von Wissenselementen, Informationsbruchstücken und Vermutungen, das als Schema potentieller Kenntnisse in der Jugend des betreffenden Landes gelten mag.

Soldaten
Polizisten

West		Ost
D		DDR Hauptstadt
Amerikaner	BERLIN	Volksrepublik
Franzosen		
Engländer	Grenze	Kommunisten
Demokratie	Zaun	
Parteien	Mauer	
Touristen aus	Großstadt	Touristen aus dem
dem Westen	viele Menschen	Osten und dem
	Fabriken	Westen
	Kasernen	

«Wenn wir den Text von Peter Schneider lesen, können wir aufschreiben, was ihm zu Berlin einfällt».



lineare Ordnung, einheitlicher Eindruck

Im Anschluß an dieses erste explorative Lesen könnte dann ein Stadplan von Berlin zusammen mit Bildern, Postkarten oder Informationsbroschüren ein Bild unter die Impressionen des Autors legen.

Eine Tabelle könnte die Mittel des Schriftstellers verdeutlichen:

Gebäude	Natur	Wetter	Anblicke	Eindrücke	Erinnerungen

Erst danach könnte die Frage nach dem aufgeworfen werden, was der Autor den einzelnen Lesern der Gruppe vermittelt. Das wird man an einzelnen Dingen (Wind, Grenze, Ordnung, raumaufteilendes Bauwerk) vertiefen und endlich — etwa in einer Kollage von Plakaten und Zeitungsüberschriften zur Berliner Mauer — die landläufige Einstellung mit der des Dichters vergleichen, dabei auch die Überschrift in die Deutung einbeziehen.

Vorschlag III:

Da im Verstehensprozeß der Mensch die Fähigkeit besitzt, schubweise Sinn und Fortgang eines Textes hypothetisch vorauszusagen, haben wir auch mit Erfolg solche Versuche wie den folgenden durchgeführt:

1. Schritt:

Lehrer: «Ein Text heißt *Der Mauerspringer*.

Schreiben Sie doch in 7 Worten hin, was Ihnen dazu einfällt: Wer spingt? Warum? Welche Mauer? Probleme dabei? Warum könnte ein Dichter eine solche Geschichte erzählen?».

Beispiel: a) «Ein Junge hat gern Erdbeeren. Aber seine Eltern haben keinen Garten und kein Geld. Deshalb muß er sich Erdbeeren aus fremden Gärten holen. Das ist nicht einfach, denn die Menschen wohnen hinter hohen Mauern. Er ist ein guter Mauerspringer und er sieht, wie allein die Menschen hinter den Mauern sind».

b) «Ein Mann liebt ein Mädchen, aber sie darf nie allein das Haus verlassen. Ihre Eltern sind reich und haben eine Villa, die hinter hohen Mauern versteckt ist. Der junge Mann geht jeden Tag um die endlose Mauer herum, und er hört die Stimme des Mädchens. Er wird Bergsteiger und übt an jedem Wochenende, mit Seil und Hacke Felswände zu überwinden. Dann ist es so weit. An einem Abend springt er über die Mauer. Als das Mädchen ihn sieht, schreit es «Einbrecher!» und ihr Vater kommt mit einer großen deutschen Dogge».

c) «Als ich klein war, wohnte ich in einem Stadtteil mit großen alten Häusern und hohen Mauern. Wir haben immer Verstecken gespielt. Das dauerte viele Stunden und sind immer über Mauern und Zäune geklettert. Dabei ging oft meine Hose kaputt, denn auf den Mauern war manchmal Glas.»

2. Schritt:

Dieser Phase folgt dann eine Maßnahme, die viele unserer Kolleginnen und Kollegen in der Schule für eine Überforderung der Jugendlichen hielten. Aber die Ergebnisse waren in der Regel erstaunlich. Gruppen von jeweils 4 - 6 Schülerinnen und Schüler erhielten jeweils ein Textbruchstück mit der Bitte, den ersten Teil mit dem lezten zu verknüpfen.

1. Text: «Das Wetter wird in Berlin in der Regel von westlichen Winden beherrscht. Ein Reisender, der sich im Flugzeug nähert, hat aus diesem Grund ausgiebig Zeit, die Stadt von oben zu betrachten.

[ ]

Nichts bringt den Ortsunkundigen auf die Idee, daß er sich einer Gegend nähert, in der zwei politische Kontinente aneinanderstoßen».

Dem Text werden zwei Luftaufnahmen von Berlin beigegeben. Die Begriffe *Ortsunkundiger* und *aneinanderstoßen* werden in der Muttersprache erklärt.

2. Text: (Jemand sieht vom Flugzeug aus Berlin) «Vorherrschend ist der Eindruck einer linearen, auf dem Rechteck aufbauenden Ordnung, aus der das Krumme verbannt ist.

[ ]

Tatsächlich rufen noch die Schornsteine die Erinnerung an die Glasscherben wach, die auf den Hinterhofmauern einzementiert sind, zum Schutz gegen die Katzen und Kinder der Nachbarn».

Die Schüler erhalten einen Stadplan von Berlin. Die Begriffe *krumm, einzementiert* werden erklärt.

An der Wand sind einige Bilder aus Kreuzberg und Zeichnungen von Zille, aber die Schüler werden darauf nicht ausdrücklich hingewiesen.

Anmerkungen:

1) Magisterarbeit Mahood, Univ. Giessen 1982, über Fragetechniken des Englischlehrers.

2) Zitiert nach Christopher Candlin, Vortrag East-West-Center, Hawaii 1980.

3) Selbst moderne Lehrbücher beginnen ein Kapitel nach wie vor mit einem Prosa-oder Dialogtext, gelegentlich mit Voraberklärungen neuer Vokabeln.

4) Siehe dazu die Grundlagenliteratur in der nachfolgenden Auswahlbibliographie.

5) Sehr nützliche Übersicht gibt Jadwiga Nawrocka-Fisiak, Adam Mickiewics University Poznan. In: Glottodidaktica vol. XIII (1980, S. 79 - 86): Theories of Reading and Teaching Reading in EFL: A Survey.

Im Deutschen empfehle ich die Lektüre von Ballstaed, S.-P. et al.: Texte verstehen, Texte gestalten. Urban & Schwarzenberg, München 1981.

6) u.a. Robinson, H.A.: teaching reading and study strategies: the content areas. Allyn and Bacon, Boston 1975.

7) Vorgetragen 1982 während der Londoner Tagung der International Association of Teachers of English as a Foreign Language.

8) u.a. Zanger, I, et al.: Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft, Ernst Reinhardt Verlag, München 1974.

9) Besonders wird auf die Arbeiten von Hans Hunfeld verwiesen.

10) Siehe dazu Schwerdtfeger, I.C.: Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L 2. In: Lesen in der Fremdsprache. Werkstattgespräch Goethe-Institut München 1979.

11) Dazu Ballstaedt, S.-P.: Texte verstehen, Texte gestalten. Urban & Schwarzenberg, München 1981; auch: Braun, C. und v. Froese /edts): An experience-based approach to language and reading. University Park Press, Baltimore 1977; besonders nützlich: MAVO -Projekt, NL., CPS Hoevelaken und Reinhardswaldschule Kassel (o. J.): Textsorten und ihre Verwendung.

12) Deutsch als Fremdsprache — «Baukästen» — sind im Mavo — Projekt (NL) und besonders im Deutschen Kulturzentrum Zagreb erarbeitet worden.

13) S. Gisela Hermann: Lernziele im affektiven Bereich. Schöningh, Paderborn 1978.

14) Hier nach W. Craig zu verstehen. Wörterbuch der Psychologie. Pahl-Rugenstein, Köln 1976 S. 38.

15) Groeben, N.: Die Verständlichkeit von Schultexten. Aschendorff, Münster 1973.

16) Berlyne D.E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Klett, Stuttgart 1974.

Leseempfehlung

Ballstaedt, S.-P. et al.: Texte verstehen, Texte gestalten. U & S Psychologie, Urban und Schwarzenberg, München 1981.

Harris, Th. L and R.E. Hodges (co eds.) A Dictionary of Reading and Related Forms, International Reading Association, Newark, Delaware.

Hecht, K.: Die Lektüre im Englischunterricht der Sekundarstufe I. In: Focus on English. Petersen - Maximillian, Hamburg, o. J., S. 1 - 8.

Hörmann, H.: Der Vorgang des Verstehens. In: Kühlwein, W. und A. Raasch /Hg (: Sprache und Verstehen, Bd. I, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1980).

Kellermann, M.: The Forgotten Third Skill, Reading Pergamon, Oxford 1981.

Klix, F. und H. Sydow: Zur Psychologie des Gedächtnisses. VEB Verlag der Wissenschaft, Berlin 1977.

Langer, I.; Schulz von Thun; F. und R. Tausch: Verständlichkeit in der Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. Ernst Reinhardt, München 1974.

Nawrocka-Fisiak, J.: Theories of Reading and Teaching Reading in EFL: A Survey. In: Glottodidaktica, XIII, 1980, S. 79 - 86.

Neuner, G.: Für Verstehensleistungen typische Textsorten. Unveröffentl. Manuskript, Jan. 79.

Palmer, J. D.: How a Paragraph Hangs Together. In: Forum XVIII, 2, 80, S. 16-19.

Robinson, H.A.: teaching reading and study strategies: the content areas. Allyn and Bacon, Boston, 1975.

Schwerdtfeger, I.G.: Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L 2. In: Lesen in der Fremdsprache. Goethe Institut München 1981.

Schönpflug, W.: Textfragmente als Hilfen der Rekonstruktion von Texten. In: H. Mandl (HG.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. Urban & Schwarzenberg, München 1981, S. 201-215.

Smith, F.: Reading. Cambridge University Press, Cambridge 1978.

Sucharowski, W.: «Verständlich?» «An sich schon!» «Verstanden?» «Eigentlich doch nicht.». In: Praxis Deutsch 26/79, S. 10-11.

Speicher, H.: Praxis produktiver Hausaufgaben. Scriptor, Königstein 1982.

VIDEOCASSETTE IN LINGUA TEDESCA

Durata 30 min. ciascuna. Riproducono la serie TELEKOLLEG della TV tedesca. Contenuto didattico. Argomenti trattati: economia, sociologia, storia, letteratura e cultura tedesca. Le cassette a contenuto letterario presentano: brani dell'opera (film, teatro, ecc.), analisi letteraria e sociologica dell'opera e dell'autore, schemi riassuntivi di quanto sopra in forma scritta.
Alla videocassetta è abbinato un libro per insegnante a pagamento.

Titoli disponibili:

00IML-0000101	BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE GRUNDTATBESTÄNDE	BETRIEBS-WIRTSCHAFT
00IML-0000102	BESCHAFFUNGSWIRTSCHAFT	
00IML-0000103	PRODUKTIONSWIRTSCHAFT	
00IML-0000104	ABSATZWIRTSCHAFT	
00IML-0000105	FINANZWIRTSCHAFT	
00IML-0000106	ORGANISATION	
00IML-0000107	PERSONALWIRTSCHAFT	
00IML-0000416	BESCHREIBUNG 2	TK I DEUTSCH
00IML-0000431	ANALYSE VON WERBETEXTEN	
00IML-0000432	ANALYSE VON POLITISCHER WERBUNG	
00IML-0000433	ANALYSE POLITISCHER REDEN	
00IML-0000448	EINFÜHRUNG IN DIE LITERATUR	
00IML-0000449	DER KRIMINALROMAN	
00IML-0000450	DER ZUKUNFTSROMAN (SCIENCE FICTION)	
00IML-0000451	DIE REPORTAGE	
00IML-0000452	MÄRCHEN UND FABEL	
00IML-0000453	DIE ANEKDOTE	
00IML-0000454	DIE LEIDEN DES JUNGEN WERTHERS	
00IML-0000455	LENZ	
00IML-0000456	DIE JUDENBUCHE	
00IML-0000457	DIE VERLORENE EHRE DER KATHARINA BLUM	
00IML-0000458	EMILIA GALOTTI	
00IML-0000459	PRINZ FRIEDRICH VON HOMBURG	
00IML-0000460	DIE WEBER	
00IML-0000461	DER GUTE MENSCH VON SEZUAN	
00IML-0000462	ANDORRA	
00IML-0000463	LYRIK IN VERSCHIEDENEN EPOCHEN	
00IML-0000464	POLITISCHE LYRIK	
00IML-0000465	MODERNE LYRIK	
00IML-0000714	DIE INDUSTRIELLE REVOLUTION	TK I GESCH.
00IML-0000715	DIE SOZIALE FRAGE IM 19. JAHRHUNDERT	
00IML-0000716	NATIONALSTAAT IM 19. JAHRHUNDERT	
00IML-0000721	DIE WEIMARER REPUBLIK	
00IML-0000722	DER NATIONALSOZIALISMUS	
00IML-0002308	UNSICHTBARE SPRACHSTRUKTUREN	TK II DEUTSCH
00IML-0002311	KOMMUNIKATION DURCH SPRACHE	
00IML-0002313	GRAMMATIK GESTERN UND HEUTE	
00IML-0002314	KONTEXT, TEXTBILDUNG UND BEDEUTUNG	
00IML-0002315	TEXT ALS STRUKTUR	
00IML-0002317	WIRTSCHAFTSWERBUNG	
00IML-0002319	REDESITUATION	
00IML-0002320	MASSENMEDIEN	
00IML-0002321	NACHRICHTEN, INFORMATION	
00IML-0002326	DIREKTE UND INDIREKTE KOMMUNIKATION	
00IML-0002329	TEXTANALYSE I	
00IML-0002330	TEXTANALYSE II	
00IML-0002334	DICHTER/SCHRIFTSTELLER	
00IML-0002335	TRIVIALLITERATUR I	
00IML-0002336	TRIVIALLITERATUR II	
00IML-0002340	REALITÄT IM ROMAN	
00IML-0002342	HELD UND ANTIHELD	
00IML-0002343	WOYZECK + IPHIGENIE	
00IML-0002344	DOKUMENTARISCHES THEATER	
00IML-0002347	LITERATUR IN DER DDR	
00IML-0002520	INTERN. POLITIK ZW.D.BEIDEN WELTKRIEGEN	TK II GESCH.
00IML-0002524	DER PALAESTINAKONFLIKT	
00IML-0003201	WIRTSCHAFTSWISSENSCH. GRUNDTATBESTÄNDE	TK II VOLKS- u. BETRIEBSWIRTSCH.
00IML-0003204	SOZIALE BEZIEHUNGEN	
00IML-0003206	DER WIRTSCHAFTSKREISLAUF	
00IML-0003208	DER STAAT IN DER WIRTSCHAFT	
00IML-0003215	DIE BETRIEBSWIRTSCHAFT UND IHRE TEILNEHMER	
00IML-0003217	ZIELE UND AUFGABEN DER BETRIEBSWIRTSCHAFT	
00IML-0003218	DIE VERBESSERUNG DER PRODUKTIVITÄT	
00IML-0003219	DIE VERBESSERUNG DER WETTBEWERBSFÄHIGKEIT	
00IML-0003222	MENSCHEN, METHODEN UND MASCHINEN IN WIRTSCHAFTLICHEN ENTSCHEIDUNGSPROZESSEN	
00IML-0003226	AUTOMATISIERTE DATENVERARBEITUNG UND INFORMATIONSSYSTEME	

Per maggiori informazioni rivolgersi a:
INTER-ORBIS s.r.l.
Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

Einstieg in die Handelskorrespondenz DaF: ein Vorschlag aus der Praxis

Silvia Serena

Nach einer Skizze der in Italien bestehenden Situation im Bereich Handelskorrespondenzunterricht für Deutsch als Fremdsprache und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten für den Lehrer, wird ein Unterrichtsentwurf vorgestellt, der das Ergebnis ist von verschiedenen Versuchen im Klassenzimmer im Rahmen von P.S.L.S. - Fortbildungskursen. Zuerst wird beschrieben, **was** *mit den hospitierenden Lehrern* **wozu** *und* **wie** *gemacht wurde (vor, während und nach der Unterrichtsstunde, der sie beiwohnten), dann wird erklärt,* **was** *mit Schülern* **wozu** *und* **wie** *gemacht wurde (in Form eines Stundenverlaufsplans mit Erläuterungen, plus Texten, Übungen und Schemata, die im Klassenzimmer verwendet wurden).*

Was bedeutet bei uns eigentlich «Handelskorrespondez» im Fremdsprachenunterricht? Die Programme sprechen von
— Übersetzung von Handelsbriefen aus der Ziel- und aus der Muttersprache (1)
— Verfassung von Handelsbriefen aufgrund von Stichworten in der Mutter- und Fremdsprache (2)
— Erstellung nicht näher definierter Berichte (3)

und dazu noch von Lesetexten aus Handelszeitschriften (4) und von Kenntnis der «wichtigsten Dokumente» und «Wirtschaftsinstitutionen» des Landes der Zielsprache (5), eventuell mit Hervorhebung der Unterschiede zur Organisation im eigenen Land (6), wobei allerdings noch gesagt wird, daß es sich nicht um einen Kurs «Betriebswirtschaftslehre in der Fremdsprache» handeln soll (7), sondern nur um Erlernung einiger Ausdrücke. Was aber in der Praxis wirklich geschehen soll, bleibt unklar: beim Definieren des Inhalts seines Unterrichts, erhält der Lehrer keine Hilfe, weder in Bezug auf Themen und Gegenstände (Welche Brieftypen? Welche «Dokumente» ? Welche / Was für «Handelsinstitutionen» ? Welche «Unterschiede» ? Der Fremdsprachenlehrer ist kein Lehrer der Betriebswirschaft und es ist eigentlich nicht seine Aufgabe «Unterschiede» zu erklären!), noch in Bezug auf die Sprache (Erlernung der Sprache wird hier gleichgesetzt mit Erlernung von Terminologie: die Beziehung Handelssprache/Fachsprache, also was unter «Handelsprache» überhaupt zu verstehen sei, wird hier nicht geklärt und daher dem einzelnen Lehrer überlassen!) Die Verschwommenheit der inhaltlichen Angaben rührt einerseits daher, daß diese mit methodischen Anregungen vermischt sind (und auch diese sind sehr beschränkt: es wird nur gesagt, man solle von Handelsbriefen in der Fremdsprache ausgehen und durch Substitutions- und Transformationsübungen (8) zur Brieferstellung gelangen), andererseits aber besonders daher, daß eigentliche Zielsetzungen fehlen (die Angabe, daß «der Schüler fähig sein soll, Briefe und Berichte zu schreiben» (9) nützt dem Lehrer sehr wenig): besser gesagt: Inhalte werden mit Zielen verwechselt. Was kann oder soll der Lehrer dann überhaupt tun, wenn er in allen Entscheidungen, die Planung und Erfolgskontrolle seines Unterrichts betreffen, hilflos sich selbst überlassen ist? Entscheiden heißt, sich Ziele zu suchen und zu setzen, die Wahl der Unterrichtsinhalte darauf abzustimmen, um dann die metodischen Entscheidungen zur Vermittlung dieser Inhalte treffen zu können: kann aber der einzelne Lehrer Ziele setzen, wenn die Zielsetzung des ganzen Schultyps unklar ist, wenn nicht klar ist, auf welchen Beruf die Schule überhaupt vorbereiten soll, wenn nicht klar ist, wann und wo die Schüler ihre Sprachkenntnisse anwenden sollen, wenn das Problem Allgemeinbildung/Berufsausbildung (10) nicht verbindlich für das ganze Land geklärt ist? Kann man vom Lehrer verlangen, daß er als Bindeglied fungiert zwischen Schule und Gesellschaft, daß er allein Schülerbedürfnisse und zukünftige

Berufschanchen ermittelt (was sowieso schwer ist, weil die Marktsituation zu mobil ist und daher eine allzugroße Spezialisierung nicht erstrebenswert ist) und darauf seinen Unterricht abzielt? Kann man vom einzelnen Lehrer (und auch wenn es wenige «einzelne» Kollegen zusammen sind, ändert dies wenig an der Sache!) verlangen, daß er die ganze soziokulturelle Situation, die gesamte Marktlage analysiert, um festzulegen, was die Schüler in ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld brauchen werden, wenn ihm größtenteils das dazu notwendige Wissen fehlt (nur in Ausnahmefällen haben Lehrer in einem Büro gearbeitet und besitzen daher die Erfahrung und Ausbildung, die sie von der Universität nicht bekommen haben)?

Was kann man überhaupt von einem Lehrer verlangen, dem die «Rückendeckung» von tragenden Institutionen fehlt, für den nicht feststeht, *was* er *wozu* unterrichten soll, der sich selbst Kriterien setzen muß, um sich in den Lehrwerken zu orientieren, daraus Inhalte zu wählen, um dann zu entscheiden, *wie* er sie vermitteln soll? Was kann man überhaupt von einem Lehrer verlangen, der nur auf sich selbst angewiesen ist gegenüber einer Problemlawine, die er weder aufhalten, noch lösen kann?

Was hier folgt ist weder «die» Lösung, noch «die» Rettung, sondern nur ein Wanderstab, eine Hilfe zum Überleben, ein Vorschlag, um zu versuchen verschiedene, ineinander verflochtene und zusammen auftauchende Probleme voneinander zu trennen und einzeln anzugehen: es ist die Aufzeichnung von etwas Machbarem, das jeder Lehrer nachvollziehen, in seiner Schulsituation versuchen und weiterentwickeln kann, etwas, das auf einer Hypothese beruht, die so lange «stimmt», bis sie gerade in den verschiedenen Schulsituationen nicht «falsifiziert» wird, eine Hypothese allerdings, die sich bis jetzt in Unterrichtsversuchen bewährt hat. Was hier folgt, ist das Ergebnis eines, im Rahmen verschiedener P.S.L.S.-Kurse mit Schulklassen (vierte und fünfte, von Kursteilnehmern zur Verfügung gestellte Klassen des I.T.C. Ragioneri) durchgeführten Unterrichtsversuchs, der von allen Kursteilnehmern im Laufe einer Hospitation beobachtet und dann diskutiert wurde, und der bei Schülern eine freudige Mitarbeit auslöste und zu einem, wenn auch auf die kurze Demonstrationsstunde beschränkten Erfolg führte.

Im folgenden wird nun die fachliche und die didaktische Hypothese vorgestellt, die dem Unterrichtsversuch zugrunde liegt und die den Lehrern in der Vorbereitungsphase auf die Hospitation erklärt wurde: die sich daraus ergebenden Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung werden danach kurz angedeutet, gefolgt von der Übersicht über den Verlauf der Unterrichtsstunde in ihren Phasen, Inhalten, Zielen und Medien.

1. Vorbereitung der Kursteilnehmer auf die Hospitation

Den Lehrern wurde zuerst ein authentischer Brief ausgeteilt (eine negative Antwort auf ein Angebot: S. Anlage Nr. 2) und die Frage gestellt, ob sie ihn mit ihren Klassen durchnehmen würden, *wozu* — d.h. was sie sich vorstellen würden, mit ihren Schülern damit erreichen zu können — und *wie* sie damit arbeiten würden. Daraus ergab sich zuallererst die Notwendigkeit, den Text genau zu analysieren, um die darin für Schüler auftauchenden sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten festzulegen, um dann entscheiden zu können, was als Bekannt vorausgesetzt und was gelernt werden sollte. Wie aber sollten die Schwierigkeiten festgestellt werden? Nach lexikalischen Kriterien? Nach syntaktischen Kriterien? Oder...? Der erste Fragenkomplex, der sich also abzeichnete, war der einer *Gewinnung von Text-Analyse-Kriterien,* die möglichst auf die Analyse ähnlicher Texte übertragbar sein sollten: danach wurde klar, daß von der Gewinnung dieser Kriterien auch die Möglichkeit *einer Festlegung von Unterrichtszielen* abhängig war und daß erst nach der Klärung dieser beiden Problemkomplexe die methodische Frage der Kriterien zur Unterrichtsplanung im Bereich «Handelskorrespondenz» angegangen werden konnte.

1.1. Zur Gewinnung von Kriterien zur Textanalyse von Handelsbriefen

Ein Handelsbrief ist ein Text wie jeder andere, also «eine Zeichenfolge, die von einem Sender zu einem Empfänger wandert» (11) unter Verwendung eines Repertoires von Zeichen und Zeichenverwendungsregeln, also eines Kodes (11), an dem Sender und Empfänger teilhaben. Worin unterscheidet sich aber dieser Text von anderen Texten? Was sind also die textsortenspezifischen Merkmale eines Handelsbriefs, falls es sich dabei überhaupt um eine «Textsorte» handelt? In anderen Worten: wie muß die Zeichenfolge angeordnet und aufgebaut sein, um «Handelsbrief» genannt werden zu können?

Und *welche Zeichen* müssen dabei verwendet und welche ausgeschlossen werden? Und *wie* müssen diese Zeichen verwendet werden, im Zusammenhang *mit welchen Situationen, Rollen, Sendern, Empfängern?* Müssen sie im Bezug auf Auswahl und Verwendung ein eigenständiges System bilden, also ein Sub-System des allgemeinen Kodes, also eine «Fachsprache»?

Unterscheidungsmerkmale von «Handelsbriefen» gegenüber anderen Texten festzulegen bedeutet, wenn man die oben aufgeworfenen Fragen zusammenfassen will,

— einerseits nach den Bedingungen der *Textkohärenz* in der Textkonstitution zu fragen,

— andererseits nach den Kriterien der Auswahl und Verwendung der *sprachlichen Mittel* zu suchen, die als Textkonstituenten verwendet werden.

Wenn man davon ausgeht,

— daß jeder «Handelsbrief» als Text das Ergebnis ist eines Aktion-Reaktion-Spiels zwischen zwei Firmen, von denen jede im Ablauf des Geschäfts — also in der Kommunikationskette — abwechselnd einmal Sender und einmal Empfänger ist,

— daß daher hinter jedem «Handelsbrief» immer ein außersprachlicher Zweck steht (z.B. «eine Ware erhalten» im Falle einer Bestellung)

— daß also ein Handelsbrief immer mit einer bestimmten Absicht produziert wird, und zwar die, beim Empfänger etwas zu bewirken (im Falle einer Bestellung: daß er die Ware schickt)

— daß jeder Brief nicht nur durch eine, sondern durch mehrere Absichten gesteuert wird (in unserem Beispiel: nicht nur «einen Auftrag geben», sondern auch z.B. «Anweisungen geben» bezüglich der Lieferung, des Transports usw.)

stellt sich die Frage der Textkonstitution (im Sinne der Suche nach Textkonstituenten) als eine Frage nach den in Handelsbriefen vorkommenden Mitteilungsabsichten und ihren Zusammenhängen mit «allgemeinen Begriffen» und «spezifischen Begriffen» (12): daraus folgt, daß die Frage nach den *Bedingungen der Textkohärenz* zur Frage nach der *Hierarchisierung und Verknüpfung der Mitteilungsabsichten* wird, die im Brief zusammenwirken (im Beispiel der Bestellung besteht der ganze Brief, als Makro-Text gesehen, aus einer Mitteilungsabsicht, die des «Auftrag-Gebens», der andere, wie z.B. «Anweisungen geben» untergeordnet sind; in einem solchen Brief gibt es aber auch Mitteilungsabsichten wie «den Kontakt beenden» durch eine Grußformel, die nicht in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis zum «Auftrag-Geben» stehen). Die Frage hingegen nach den *Kriterien der Auswahl und Verwendung der sprachlichen Mittel* stellt sich dann als Frage nach den *Ausdrucksmitteln,* die für die *Realisierung der Mitteilungsabsichten verwendet werden* und als Frage nach Relationen und Verknüpfungen zwischen diesen Ausdrucksmitteln untereinander.

Daraus folgt, daß «Handelsbriefe» definiert werden könnten durch

— das Auftreten bestimmter Mitteilungsabsichten in bestimmten Kombinationen

— das Auftreten bestimmter sprachlicher Mittel als Ausdrucksmittel für bestimmte Mitteilungsabsichten in bestimmten Kombinationen,

falls sich dies feststellen läßt.

Anhand eines Korpus von authentischen Handelsbriefen müßte daher empyrisch untersucht werden

a) welche Mitteilungsabsichten überhaupt auftreten

b) ob es Mitteilungsabsichten gibt, die

nicht auftreten (und im Falle, welche)

c) in welchen Kombinationen sie auftreten: insbesondere müßten die Briefe in der traditionellen Gruppierung nach Typen («Anfrage», «Angebot», «Bestellung» usw.) untersucht werden, um festzustellen

— welche Mitteilungsabsichten konstant sind (also in allen Typen auftreten)

— welche Mitteilungsabsichten in den einzelnen Brieftypen kombiniert sind

— welche «allgemeinen Begriffe» und welche «spezifischen Begriffe» im Zusammenhang mit diesen Kombinationen vorkommen.

d) welche sprachlichen Mittel verwendet werden; insbesondere müßte (durch Häufigkeitszählung) Folgendes versucht werden:

1. Gruppierung der Lexeme nach einer thematischen Ordnung von «allgemeinen» und «spezifischen Begriffen»

2. Ermittlung der kontextautonomen Lexeme (der eigentlichen «Fachausdrücke» wie «Dokumentenakkreditiv» — also der terminologisierten sprachlichen Einheiten)

3. Ermittlung der kontextabhängigen Lexeme, und zwar

— der allgemeinsprachlichen Lexeme, die allgemeinsprachlich verwendet werden (wie Artikel, Pronomen, usw).

— der allgemeinsprachlichen Lexeme, die mit einer fachspezifischen Bedeutung oder in nicht-allgemeinsprachlichen Relationen verwendet werden (das sind also nichtterminologisierte sprachliche Einheiten).

e) wie diese sprachlichen Mittel verwendet werden im syntaktischen und im stylistischen Sinn (im Hinblick auf formelhafte Wendungen, auf Nominalstil und attributive Fügungen und auf Merkmale im Satzbau: dies müßte in Satzbauplänen festgehalten werden).

Die Ergebnisse einer solchen Untersuchung würden erlauben, Handelsbriefe als «Textsorte» einzugrenzen und auch zu entscheiden, wie weit die darin verwendeten Ausdrucksmittel wirklich eine «Fachsprache» bilden. Natürlich konnten in der Fortbildungsveranstaltung all diese Überlegungen nicht ins Detail geführt werden: insbesondere mußte aus Zeitgründen auf die Analyse mehrerer verschiedenartiger Briefe verzichtet werden, deren Untersuchung nach Kombinationen von Mitteilungsabsichten und nach semantisch-syntaktischen Merkmalen den Lehrern die Gelegenheit geboten hätte, selbst — wenn auch in beschränktem Maße — Konstanten zu ermitteln. Die Analyse mußte sich also notgedrungen auf den einzigen Brief beschränken, der dann im Laufe der Demonstrationsstunde im Klassenzimmer durchgenommen wurde: es wurden die Mitteilungsabsichten festgelegt und den einzelnen Teilen des Briefes zugeordnet, dann wurde zu jeder Mitteilungsabsicht das entsprechende Ausdrucksmittel aufgelistet und dann noch gesucht, welche weiteren Ausdrucksmittel für eine Erweiterung durch eine Schalttafel in Frage kommen konnten.

Festgehalten wurde jedenfalls, daß die vorgestellte Hypothese, nach der Handelsbriefe nach ihrer pragmatischen Motivationsstruktur definiert werden können, brauchbare Kriterien zur Textanalyse von Handelsbriefen bietet — vorläufig jedenfalls, nachdem der empyrische Nachweis ja noch fehlt: festgehalten wurden weiterhin die möglichen didaktischen und methodischen Folgen, insbesondere

— die Möglichkeit, Unterrichtsziele genauer zu definieren (z.B.: «Der Schüler soll in der Lage sein, die Ausdrucksmittel X, Y, Z... zu verwenden, um schriftlich einen Auftrag zu geben»)

— die Möglichkeit, den Schülern eine Stütze beim Kodieren und Dekodieren von Handelsbriefen zu liefern: wenn man nämlich weiß, welche Mitteilungsabsichten der Schüler in der Lage sein muß zu versprachlichen, kann man die Ausdrucksmittel in einer Progression aufbauen und den Schüler stufenweise zur Erstellung von Handelsbriefen führen; auf diese Weise bekommt der Lernende aber auch gleichzeitig einen Einblick in die Konstanten des Textaufbaus und der Verknüpfungen von Mitteilungsabsichten, was ihm beim Dekodieren eines unbekannten Handelsbriefes helfen kann (im Sinne einer Bildung von Erwartungen gegenüber dem Text).

— die Möglichkeit, die traditionelle Definition von Brieftypen (Anfrage, Angebot, usw.) nach Inhalten und formellen Merkmalen zu überwinden, zugunsten einer Definition nach Kombination und Auftreten von Mitteilungsabsichten.

1.2. Zur Textanalyse des Schreibens Fonesiplast-Ender

Der Brief (S. Anlage Nr. 2) weist vier Mitteilungsabsichten auf:

1. *Danken* («Wir danken Ihnen für Ihr Schreiben vom 31.8.79»): dient hier nur der Kontaktaufnahme und ist daher frei von Gefühlswert, weder Anerkennung (13), noch Freude also, die hingegen in der Allgemeinsprache im mündlichen, sowie im schriftlichen Ausdruck damit verbunden sind.

2. *Bedauern* «Wir müssen Ihnen leider dazu mitteilen, daß...»): auch ohne Gefühlswert und nur sozial bedingt (14); kommt im Brief ein zweites Mal mit anderen Ausdrucksmitteln vor («Wir bedauern, Ihnen keine bessere Nachricht geben zu können»): auch hier ohne Gefühlswert, nur zur Beendigung des sozialen Kontakts.

3. *Ablehnen* («... daß wir derzeit keine Badezimmermöbel in unser Lieferprogramm aufnehmen wollen»): die eigentliche Absicht des Briefes, der die anderen untergeordnet sind.

4. *Grüßen:* eigentlich *«den Kontakt (durch eine Grußformel) beenden».*

Die Anordnung dieser Mitteilungsabsichten ist natürlich nicht zufällig, sondern hängt mit den einzelnen Teilen zusammen, in die dieser Brief, wie jeder andere auch, gegliedert ist:

1. Teil: Bezug auf den Kommunikationsanlaß
Mitteilungsabsicht: Danken

2. Teil: Eigentlicher Inhalt des Briefes
Mitteilungsabsichten: Bedauern und Ablehnen

3. Teil: Bezug auf die zukünftige Kontaktmöglichkeit
Mitteilungsabsicht: bedauern

4. Teil: Beendigung der Kommunikation.
Mitteilungsabsicht: Grüßen.

Die bis hier geschilderten Ergebnisse der Analyse wurden von den Kursteilnehmern in der Diskussion verwendet, um zu versuchen, Lernziele in einer gewissen Ordnung zu formulieren.

1.3. Zur Festlegung von Unterrichtszielen

Wenn der Schüler lernen soll, selbstständig eine negative Antwort auf ein unverlangtes Angebot zu verfassen, muß er wissen, was darin ausgedrückt werden soll und wie der Brief gegliedert sein muß. Dies kann nur geschehen, wenn er den kommunikativen Rahmen erfaßt hat, aus dem das Bedürfnis zur Kommunikation entspringt: es geht also darum, Mitteilungsabsichten von vornherein herausarbeiten, festlegen und aufbauen zu lassen: danach erst kann die eigentliche Spracharbeit beginnen, die den Schüler zur Beherrschung bestimmter sprachlicher Realisierungsmöglichkeiten der festgelegten Mitteilungsabsichten führt. In der Unterrichtssequenz wird es daher einzelne Schritte geben, denen je ein oder mehrere Lernziele zugeordnet sein werden (S. Stundenverlaufsplan): einige dieser Ziele werden über die Ziele der Einzelstunde hinausreichen, einerseits weil sie mit den allgemeinen Zielen des Handelskorrespondenzunterrichts überhaupt zusammenhängen (wie z.B. das Erfassen des Aktion/Reaktions-Verhältnisses zwischen Anfrage/Angebot/Bestellung), andererseits weil sie fachübergeifend sind (z.B. die Fähigkeit zum problemlösenden Denken). Ohne auf Einzelheiten in der Lernzielbestimmung genauer eingehen zu wollen, muß aber festgehalten werden, daß im Bereich «Handelskorrespondenzunterricht», so wie in jeglichem anderen Unterricht, Lernziele verschiedener Dimensionen zusammenwirken, und daß daher kognitive Lernziele (Kenntnisse wie Briefformalia oder die zwischen der BRD und Italien üblichen Lieferungsbedingungen, aber auch geistige Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie einen Brieftext zu analysieren, Beziehungen zwischen einzelnen Teilen herzustellen, den Plan eines Briefes zu entwerfen usw.) von Anfang an klar definiert werden müssen, damit sie abgestimmt werden können auf die affektiven Lernziele (wie z.B. Interesse am Ablauf eines Handelsgeschehens) und auf die pragmatischen Lernziele (wie z.B. das Ausfüllen bestimmter Formulare).

1.4. Zur methodischen Konzeption des Unterrichtsentwurfs

Wenn den Schülern die Situationszusammenhänge bewußt gemacht werden sollen, aus denen die Korrespondenz entspringt, muß dies vor dem Durchnehmen des neuen Brieftextes oder Brieftypes geschehen, möglicherweise durch ein vorbereitendes Unterrichtsgespräch. Dieses kann ausgehen von

— mündlichen Texten (z.B. ein Interview)

— geschriebenen Texten (z.B. Werbetexte oder eine Serie von Dokumenten oder Briefen, die analysiert werden und den Situationsrahmen bilden, in dem die Kommunikation stattfindet)

— einem Schema, das den Kommunikationsablauf klärt: dieser Weg wurde in diesem Unterrichtsversuch gewählt, (S. Anlage Nr. 1) in der Annahme, er würde erlauben, leichter den Kontakt mit einer unbekannten Klasse herzustellen und an die Vorerfahrungen der Schüler anzuknüpfen.

Auf dieses Schema wurde dann auch zurückgegriffen, um das Globalverständnis nach «stillem Lesen» des Briefes zu überprüfen (Frage: Wohin gehört dieser Brief im Schema? Was für ein Brief ist das also?). Wie im Verlaufsplan (S. Anlage Nr. 3) zu sehen ist, beginnt danach das intensive Lesen des Brieftextes, mit einer genauen Analyse der Mitteilungsabsichten, Herausarbeitung und Erweiterung des Wortschatzes, mit gelenkter Erstellung von Paralleltexten aufgrund von Angaben, die zuerst ziemlich zahlreich und dann immer spärlicher werden, um dem Schüler immer mehr Raum zur selbstständigen Arbeit zu lassen.

Um noch einen kurzen Überblick über die Weiterentwicklung der Unterrichtssequenz zu geben, hier noch einige Hinweise über den Aufbau der Arbeit, die auf die Verfassung der negativen Antwort auf ein unverlangtes Angebot (oder unverlangte Zusendung von Informationsmaterial) folgen könnte:

1. Gelenkte Verfassung des Ausgangsbriefs (ein Begleitschreiben, nach Herausarbeitung von Punkten, Gliederung und Mitteilungsabsichten)
2. Vorstellung einer Anfrage (Bitte um Unterlagen oder Auskunft)
3. (Gelenkte) Verfassung einer Antwort
4. Vorstellung eines Angebots
5. (Gelenkte) Verfassung des Ausgangsbriefs (Anfrage)
6. (Gelenkte) Verfassung möglicher Antworten auf das Angebot (außer der Verfassung einer Bestellung)
7. Vorstellung einer Bestellung
8. Verfassung der Sequenz der Ausgangsbriefe
9. Verfassung einer Sequenz, die mit einer Anfrage beginnt.

usw.

Aus der oben beschriebenen Sequenz ist ersichtlich, daß das Neugelernte von den Schülern immer wieder in kommunikativen Situationen wiederverwendet wird und daß es also kein «Üben um des Übens Willen» gibt (es werden nicht wochenlang nur Anfragen, dann wochenlang nur Angebote geschrieben: jeder Brief ist Reaktion auf etwas und verursacht eine Reaktion, und wird nie außerhalb der Kommunikationsskette behandelt — der Unterrichtsversuch zeigt, wie das «Üben» auch geschehen kann, ohne situations- und kommunikationsfern zu sein).

1.5. Anweisungen zur Unterrichtsbeobachtung

Nach Vorstellung und Diskussion der oben beschriebenen Ansätze und des geplanten Verlaufs der Demonstrationsstunde, wurden die Kriterien zur Beobachtung besprochen: da es sich für die meisten Lehrer um die erste Hospitation in ihrem Leben handelte, und da die unterrichtsrelevanten Faktoren sowieso zu zahlreich sind, um alle gleichzeitig erfaßt zu werden, wurden den Teilnehmern paarweise oder in Dreier-Gruppen verschiedene Beobachtungsaufgaben erteilt, und zwar Aufzeichnung von

— Unterrichtsschritten

— Zielen der einzelnen Schritte

— Verfahren der einzelnen Unterrichtsschritte

— Verhalten der Schüler (global und in den einzelnen Unterrichtsschritten)

— Verhalten des Lehrers (global und in den einzelnen Unterrichtsschritten)

— Interaktions- und Kommunikationsschwierigkeiten Lehrer-Schüler (global und in den einzelnen Unterrichtsschritten) und die Lösungsversuche.

Die Ergebnisse der Beobachtung wurden nach der Hospitation im Laufe einer Diskussion verwendet, um die Verhältnisse zwischen Planung und Realisierung zu beleuchten und in gelenkter Gruppenarbeit einen detaillierten Stundenverlaufsplan erstellen zu lassen.

2. Zum Verlauf des Unterrichtsversuchs

Den etwas ängstlichen und an die Anwesenheit von beobachtenden Lehrern nicht gewohnten Schülern, wurde erklärt,

— daß der Lehrer selbst in einem «Istituto Tecnico per Ragionieri» unterrichtete und die gleiche «Lektion» schon mit den eigenen Schülern durchgenommen hatte (der Kontakt war somit sofort hergestellt!)

— wie die Stunde verlaufen würde und daß der Erfolg dieser, im Rahmen eines Deutschlehrerseminars stattfindenden Unterrichtsstunde, auf die aktive Mitarbeit der Einzelnen angewiesen sei und auf ihre Bereitschaft, sich zu melden, falls etwas unverständlich oder unklar sein sollte.

Der Verlauf der Unterrichtsstunde in ihren Einzelheiten, ist aus dem hier folgenden Verlaufsplan (S. Anlage Nr. 3) zu ersehen.

(1) Z.B. in der 4. Klasse des I.T.C. für ragioneri: «Corrispondenza commerciale: studio dello stile epistolare commerciale. Traduzione dalla lingua straniera»; das Gleiche gilt für die Istituti Tecnici Specializzazione Commercio Estero; in den Programmen für die Istituti Professionali ist nur angegeben: «Pratica di commercio: corrispondenza commerciale»; in den Programmen der Istituti Tecnici per Periti Aziendali steht: (4.und 5. Klasse) «Traduzioni da e nella lingua straniera».

(2) In der 4. Klasse (2. Fremdsprache) und in der 3. Klasse (1. Fremdsprache) der Istituti Tecnici für Ragionieri: «... Redazione di lettere nella lingua straniera su appunti forniti dall'insegnante»; in der 4. Klasse (1. und 2. Fremdsprache) des Istituto Tecnico per Periti Aziendali: «... redazione su appunti in lingua straniera, redazione su dati forniti in italiano».

(3) In der 5. Klasse I.T.C. Ragioneri: «Esercizi di traduzione e composizione di lettere e *relazioni commerciali* nella lingua straniera»; das gleiche gilt für die IT.C. Spec. Commercio Estero; in der. 5. Klasse I.T.P.A.: «... redazione di lettere e di *relazioni commerciali* nella lingua straniera».

(4) «lettura di *brani di indole tecnica* e di lettere commerciali e di relazioni aziendali» (Vorwort zu den Programmen der I.T.P.A.) und in der 5. Klasse desselben Istituto Tecnico Periti Aziendali: «*lettura di brani che illustrino la vita economico e le istituzioni civili del paese di cui si studia la lingua*»; in den Programmen der IT.C. Ragionieri 3. Klasse (1. Fremdsprache) und 4. Klasse (2. Fremdsprache): «*letture di passi di indole tecnica e professionale alternati a brani di autore*», wobei u.A. zu klären wäre, was unter «brani di autore» zu verstehen ist und was damit bezweckt wäre...

(5) «Principali documenti e istituzioni commerciali dei paesi di cui si studia la lingua» (Programme der 1. und 2. Fremdsprache der Istituti Professionali per il Commercio).

(6) «... aggiungendo tutt'al più lo studio delle differenze tra l'organizzazione commerciale e legale italiana e quella del paese di cui si studia la lingua» (Vorwort zu den Programmen der I.T.P.A.).

(7) Im Vorwort zu den Programmen der I.T.P.A. heißt es: «Non si tratta di svolgere un corso di tecnica aziendale in lingua straniera, bensì di impartire all'allievo quelle nozioni lessicali e strutturali che gli permetteranno di usare la lingua straniera per argomenti già studiati in italiano con gli insegnanti delle materie tecniche, aggiungendo tutt'al più lo studio delle differenze tra l'organizzazione commerciale e legale italiana e quella del paese di cui si studia la lingua».

(8) «Avviamento alla corrispondenza commerciale, che si otterrà partendo dall'osservazione di lettere nella lingua straniera. Si passerà alla redazione mediante una serie di esercizi graduali: rifacimento, prima orale e poi scritto, delle lettere esaminate, con semplici sostituzioni o vere trasformazioni: redazione su appunti in lingua straniera: redazione su dati forniti in italiano» (Programmi I.T.P.A. 4. Klasse 1. und 2. Fremdsprache). Die eingangs erwähnte Erstellung von Handelsbriefen aufgrund von Stichworten in der Mutter- und in der Zielsprache ist also keine eigentliche inhaltliche Angabe für den Unterricht, sondern eher eine Anregung zum methodischen Verfahren.

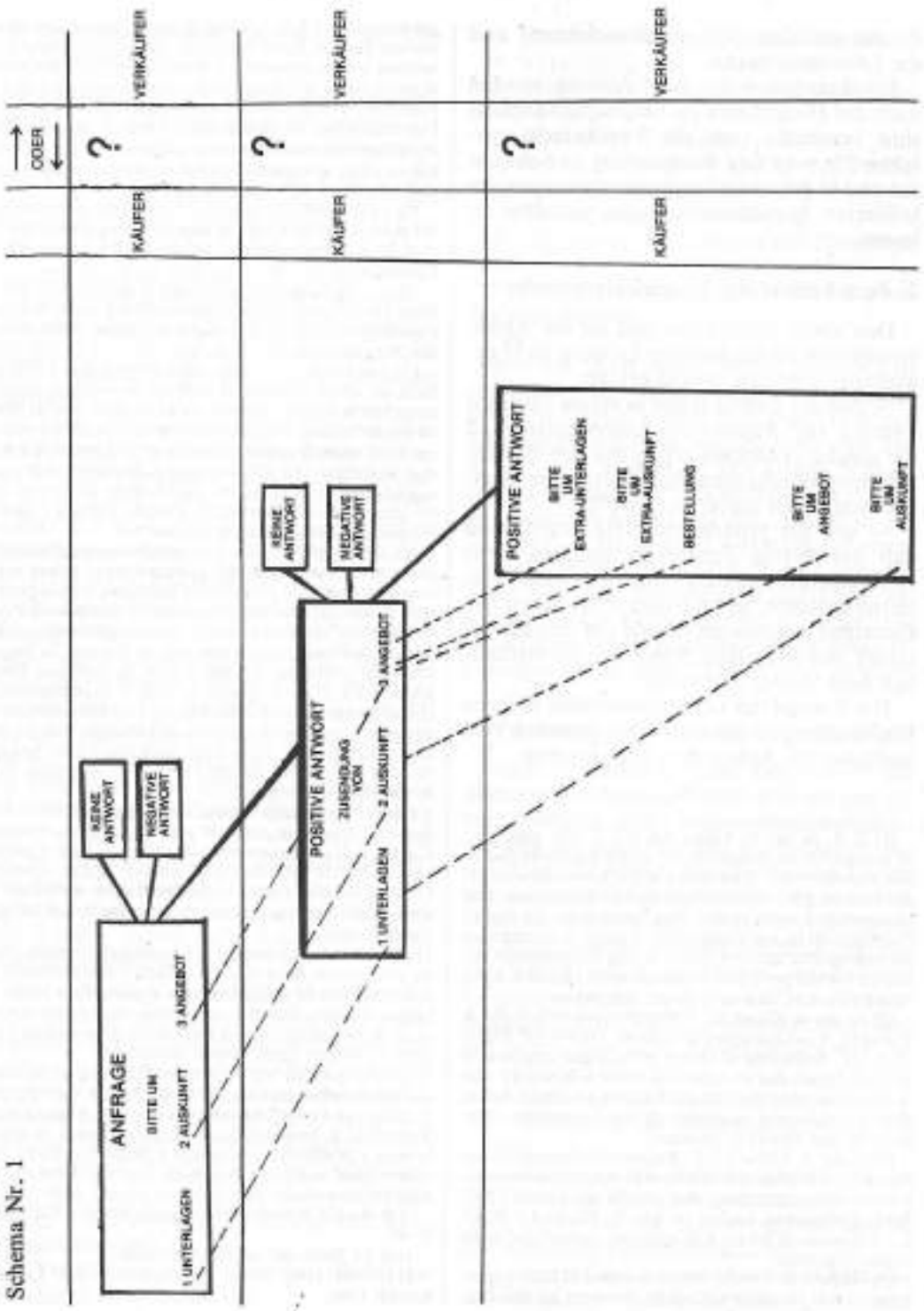
(9) «Lo scopo dello studio della lingua straniera è di mettere l'alunno in grado di scrivere lettere o relazioni d'affari e di conversare nella lingua quale oggi si parla» (Avvertenze ai programmi di seconda lingua straniera I.T.C. Ragionieri) oder: ««La finalità che si prefigge lo studio delle due lingue straniere in questo tipo di Istituto Tecnico sono:
1) una buona padronanza del linguaggio parlato negli usi più comuni della vita quotidiana e professionale;
2) la capacità di comprendere e di compilare scritti in lingua comune, lettere commerciali, documenti e relazioni pertinenti all'attività aziendale». (Avvertenze Programmi Istituti Tecnici Periti Aziendali).

(10) Beispiel der Verwirrung und Unklarheit darüber, was die Schule eigentlich bezweckt, ist z.B. die folgende Angabe von Unterrichtsinhalten in der 4. Klasse I.T.C. Ragionieri 2. Fremdsprache: «letture di passi di indole tecnica e professionale alternati a *brani di autore*» (darunter sind natürlich Authoren aus der Literaturgeschichte zu verstehen!).

(11) Harald Weinrich «Sprache in Texten» Klett 1976 S. 45.

(12) Im Sinne der «Kontaktschwelle».

(13) und (14): Siehe «Kontaktschwelle» Langenscheidt 1981.



Anlage Nr. 1
Schema Nr. 1

Anlage Nr. 2

ENDER

An die
Fonesiplast
z.H.von Herrn Dr. Bianchi
Via Matteotti 2
21100 VARESE

Zentrale: Postfach 42
Zollergasse 5
A-1071 Wien

Telefon (0222) 72 24 32

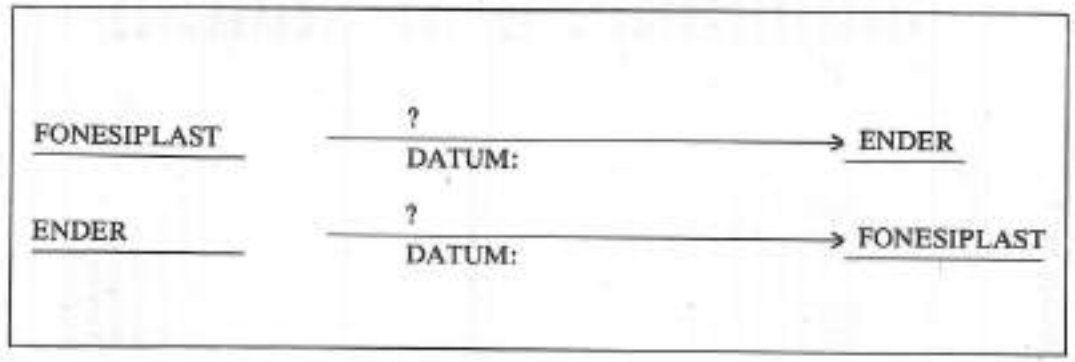
Ihre Zeichen	Ihre Nachricht vom	Unser Zeichen	Wien
	31.8.79	Tl/Sch/M	25.9.1979

Sehr geehrter Herr Dr. Bianchi!

1 [Wir danken für Ihr Schreiben vom 31.8.79 und müssen Ihnen leider
2 [mitteilen, daß wir derzeit keine Badezimmermöbel in unser Liefer-
3 [programm aufnehmen wollen.
4 [Wir bedauern, Ihnen keine bessere Nachricht geben zu können und verbleiben
5 [mit freundlichen Grüßen

ENDER

Schema Nr. 2



Anlage Nr. 3

SCHRITTE	LERNZIELE	METHODISCHES VERFAHREN UND SOZIALFORM	INHALTE	MEDIEN	ZEIT
	A. Die Schüler sollen sich über die Dynamik Aktion-Reaktion in der Handelskorrespondenz bewußt werden B. Die Schüler sollen fähig sein, eine negative Antwort auf ein unverlangtes Angebot/eine unverlangte Zusendung von Informationsmaterial zu verfassen und die notwendigen Teilfertigkeiten beherrschen: — die Abschnitte des Briefes so gliedern, daß sie sinnvoll aufeinanderfolgen — die Mitteilungsabsichten des Briefen festlegen können und — die entsprechenden Ausdrucksmittel verwenden können				
1. Kontaktaufnahme	1. Die Schüler sollen Zutrauen zum fremden Lehrer fassen und ihre Hemmungen in der neuen Situation überwinden	Der Lehrer stellt sich selbst vor und bittet die Schüler, die Bänke hufeisenförmig anzuordnen, Zettel mit ihrem Namen anzufertigen und sie vor sich auf den Bänken aufzustellen		Papierzettel	5'
	2.0. Die Schüler sollen fähig sein, mit Hilfe eines Schemas, die Begriffe "Anfrage", "Angebot", "Bestellung" und deren Zusammenhänge auf Deutsch zu erklären				
2.1. Feststellung der Vorkenntnisse und Aktivierung des Vorwissens der Schüler	2.1. Die Schüler sollen ihre Vorkenntnisse in der Kommunikation mit dem Lehrer verwenden	2.1. Der Lehrer stellt Fragen an die ganze Klasse der Art "Habt Ihr schon einmal eine Anfrage gelesen oder geschrieben?" Einzelne Schüler antworten unaufgefordert			7-8'

SCHRITTE	LERNZIELE	METHODISCHES VERFAHREN UND SOZIALFORM	INHALTE	MEDIEN	ZEIT
2.2. Erurbeitung des Schemas	2.2. Die Schüler sollen die Rollen-Dynamik Käufer-Verkäufer in den durch eine Anfrage, ein Angebot und eine Bestellung sich ergebenden Situationen beschreiben und auf diese Weise eine Definition der drei Brieftypen geben	2.2. Ein Schema wird über OHP gezeigt und langsam aufgedeckt Der Lehrer stellt Fragen erklärt einzelne Wörter (Unterlagen, Auskunft) und führt die Schüler durch eine Progression von Fragen (Wem wird das Angebot geschickt? Wie kann der Käufer antworten? Was macht der Kunde, wenn er ein Angebot erhält? usw.) zur Erfassung des Aktion-Reaktion -Verhältnisses von Anfrage, Angebot und Bestellung und zur Definition dieser Brieftypen aufgrund der Interaktion zwischen Käufer und Verkäufer. Einzelne Schüler geben zusammenfassende Definitionen, die von anderen Schülern wiederholt werden.	Dynamik des Kommunikationsablaufes in der Handelskorrespondenz Begriffe: Anfrage, Angebot Bestellung Wortschatz: Unterlagen, Auskunft usw. Wenn-Sätze Gelenkte Definition von Anfrage, Angebot, Bestellung	Schema Nr.1.auf Folie OHP	
2.3. Überprüfung des Verständisses von der Aktion-Reaktionsdynamik zwischen Käufer und Verkäufer in der Sequenz "Anfrage-Angebot-Bestellung"	2.3. Die Schüler sollen das Verhältnis Käufer-Verkäufer durch Pfeile zusammenfassend auf dem Schema darstellen (und dabei ihre Fähigkeiten zur Synthese entwickeln)	2.3. Photokopien des projizierten Schemas werden den Schülern ausgeteilt, mit der Bitte, in Partnerarbeit darauf Pfeile einzusetzen, um das Kommunikationsverhältnis zwischen Käufer und Verkäufer zu zeigen. Der Lehrer geht durch die Bänke, hilft wo nötig und kontrolliert die Ausführung der Aufgabe. Zwei Schüler werden aufgefordert, den Ablauf noch einmal zusammenzufassen, während der Lehrer die Pfeile auf der Folie einsetzt.		Photokopien der Folie mit Schema Nr.1 Schema Nr.1 auf Folie	6'-7

SCHRITTE	LERNZIELE	METHODISCHES VERFAHREN UND SOZIALFORM	INHALTE	MEDIEN	ZEIT
	3.0 Die Schüler sollen den Brieftext als "negative Antwort auf ein Angebot" identifizieren und diese Definition durch Nachweis von Merkmalen im Text begründen		Brieftext Ender-Fonesiplast (negative Antwort auf ein unverlangtes Angebot/Zusendung von Informationsmaterial)	Photokopie eines authentischen Brieftexts	8'
3.1. Stilles Lesen des Briefes (extensives Lesen)	3.1. Die Schüler sollen den Text global verstehen	3.1. Der Lehrer teilt den Schülern einen Brieftext aus und fordert sie auf, ihn (in Einzelarbeit) still zu lesen.			
Überprüfung des Globalverständnisses durch				Schema Nr. 1 photokopiert und auf Folie	
3.1.1. Bestimmung des Brieftyps (negative Antwort auf ein Angebot) auf dem Schema	3.1.1. Die Schüler sollen den Brieftyp erkennen und ihn bezeichnen, indem sie ihn im Schema Nr.1 einem bestimmten Teil zuordnen	3.1.1. Der Lehrer stellt der Klasse Fragen, die einzelne Schüler unaufgefordert beantworten: ein Schüler zeigt am Ende auf dem nochmals projizierten Schema, wohin dieser Brieftyp gehört			6'
3.1.2. Ausfüllen des unter dem Brieftext stehenden Schemas	3.1.2. Die Schüler sollen das Kommunikationsverhältnis der beiden Firmen erkennen und durch Ausfüllen des unter dem Brieftext aufgeführten Schemas bezeichnen	3.1.2. Die Schüler werden vom Lehrer aufgefordert in Partnerarbeit das Schema auszufüllen, das unter dem Brief steht. Der Lehrer geht durch die Klasse und hilft wo nötig			7'
3.1.3. Mündliche Zusammenfassung des Kommunikationsablaufs anhand des Schemas	3.1.3. Die Schüler sollen das Schema mündlich erklären können	3.1.3. Die Ergebnisse der Partnerarbeit werden auf Folie festgelegt: der Lehrer füllt das über OHP projizierte Schema mit Hilfe der Schüler aus. Zwei Schüler erklären den Kommunikationsablauf anhand des Schemas.		Tageslichtprojektor Schema Nr.2 auf Folie	

SCHRITTE	LERNZIELE	METHODISCHES VERFAHREN UND SOZIALFORM	INHALTE	MEDIEN	ZEIT
3.2. Intensive Analyse des Brieftextes	3.2. Die Schüler sollen die im Brieftext enthaltenen Ausdrucksmittel genau verstehen und sich über die im Brief realisierten Mitteilungsabsichten und über die Textgliederung bewußt werden				
3.2.1. Wortschatzerklärung	3.2.1. Die Schüler sollen den Brief im Detail verstehen	3.2.1. Der Lehrer stellt auf Deutsch Fragen zur Bedeutung einzelner Wörter und die Schüler antworten spontan auf Itaßenisch: der Lehrer erklärt und ergänzt auf Deutsch	Wortschatz: Aufnehmen Lieferprogramm u.A.	Photokopie des Brieftextes	5-6'
3.2.2. Festlegung der Mitteilungsabsichten	3.2.2. Die Schüler sollen die im Brief zum Ausdruck gebrachten Mitteilungsabsichten erkennen und bezeichnen	3.2.2. Der Lehrer projiziert eine Folie mit dem Brieftext, in dem die Ausdrucksmittel je nach Mitteilungsabsicht durch eine andere Farbe gekennzeichnet sind. Der Lehrer führt durch Fragen zur Benennung der Mitteilungsabsichten, die am Rand des Textes stehen und nach und nach aufgedeckt werden	Mitteilungsabsichten: — sich bedanken — ablehnen — Bedauern ausdrücken — Kontakt beenden (Grußformel)	Brieftext auf Folie	5-6'
3.2.3. Erkenntnis der Gliederung des Briefes in 4 aufeinanderfolgende konstante Teile	3.2.3. Die Schüler sollen die Gliederung des Briefes erkennen, die Teile benennen und ihnen die Mitteilungsabsichten zuordnen	3.2.3. Der Lehrer lenkt die Klasse durch Fragen zur Bezeichnung der Briefteile, die auf der Folie aufgezeichnet sind, langsam aufgedeckt werden und dann noch im Brief gezeigt werden durch Überlagerung einer zweiten Folie, die den Text in vier Kästchen gliedert. Dann stellt der Lehrer Fragen an die Klasse und einzelne Schüler melden sich freiwillig zur Antwort, indem sie die einzelnen Mitteilungsabsichten den Briefteilen zuordnen	Konstante Teile in der Briefgliederung: — Bezug auf den Kommunikationsanlaß — eigentlicher Inhalt — Bezug auf die zukünftige Kontaktmöglichkeit — Grußformel	Brieftext auf Folie	5-6'

SCHRITTE	LERNZIELE	METHODISCHES VERFAHREN UND SOZIALFORM	INHALTE	MEDIEN	ZEIT
	4. Die Schüler sollen zu einer gelenkten Verfassung einer negativen Antwort auf ein Angebot / Zusendung von Informationsmaterial fähig sein				
4.1. Festigung (Wiederverwendung) der im Brief enthaltenen Ausdrucksmittel. Einführung neuer Ausdrucksmittel zu den im Brief enthaltenen Mitteilungsabsichten	4.1. Die Schüler sollen die Ausdrucksmittel beherrschen um — danken — ablehnen — bedauern — grüßen zu können in einem Handelsbrief.	4.1. Die Schüler bilden mündlich der Reihe nach je einen Satz mit den beiden ersten Satzschalttafeln: der Lehrer unterstreicht auf der Folie die zusammengehörenden Satzteile in verschiedenen Farben. Dann schreiben die Schüler in Gruppenarbeit die möglichen Kombinationen der Tafeln 2, 3, 4 auf Folie. Der Lehrer geht durch die Klasse, hilft wo nötig. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden über OHP verglichen. Jeder Schüler schreibt dann alle möglichen Lösungen in sein Heft	Ausdrucksmittel zu den Mitteilungsabsichten und ihren Kombinationen: 1. danken 2. Bedauern ausdrücken + Ablehnen 3. Bedauern ausdrücken 4. wie 2 (Erweiterung)	Folie und Photokopien einer Serie von vier Satzschalttafeln zu einzelnen Mitteilungsabsichten und ihren Kombinationen.	10
4.2. Mündliche stark gelenkte Verfassung einer negativen Antwort auf ein Angebot (Paralleltext zum Ausgangstext)	4.2. Die Schüler sollen anhand von Angaben zu Inhalt und Gliederung der Informationen eine negative Antwort auf ein Angebot verfassen	4.2. Übung Nr. 1 wird von einzelnen Schülern mündlich durchgeführt (schriftliche Verfassung als Hausaufgabe)	Negative Antwort auf ein Angebot	Photokopie Übung 1-2-3 und Satzschalttafel Nr. 5	10'
4.3. Mündliche weniger gelenkte Verfassung von zwei weiteren negativen Antworten unter Verwendung neuer Ausdruckskombina-	4.3. Die Schüler sollen in der Verfassung von einer negativen Antwort auf ein Angebot weitere Ausdrucksmöglichkeiten verwenden um — auf den Kommunikationsanlaß Bezug zu nehmen — abzulehnen durch Ausdruck von Desinteresse — Bedauern auszudrücken und neue Kombinationsmöglichkeiten erproben	4.3. Einzelne Schüler formen einige Sätze mit Hilfe der Schalttafel Nr. 5 und helfen sich damit bei der mündlichen Verfassung der Briefe von Übung Nr. 2 und 3. Hausaufgabe: Schalttafel Nr. 5 und Übung Nr. 2 und 3 schriftlich			20'

Anlage Nr. 4

1 DANKEN

Vielen Dank Wir bedanken uns Wir danken Ihnen	für	Ihren Ihre Ihr	Schreiben Angebot Brief	vom 25.9.d.J.

2 BEDAUERN AUSDRÜCKEN + DESINTERESSE AUSDRÜCKEN

Wir bedauern, Ihnen mitteilen zu müssen	daß	wir unser Fabrikationsprogramm	in einer anderen Richtung Ihre Artikel nicht keine Badezimmermöbel	in unser	Fabrikationsprogramm Lieferprogramm	liegt aufnehmen	möchten können wollen

3 BEDAUERN AUSDRÜCKEN

Wir bedauern,	Ihnen	keinen keine	bessere besseren	Bescheid Nachricht	geben zu können

4 BEDAUERN AUSDRÜCKEN + DESINTERESSE AUSDRÜCKEN

Wir Leider	müssen bedauern,	wir	Ihnen	leider	mitteilen	zu müssen	daß	wir	Ihre Artikel Ihre Möbel	nicht	in unser Lieferprogramm aufnehmen können

ÜBUNG 1

Schreibe den Brief der Firma Meier an die Firma Bianchi unter Berücksichtigung folgender Punkte:

1. Dank für Angebot vom...
2. Die Artikel können leider nicht in das Lieferprogramm aufgenommen werden
3. Bedauern, keinen besseren Bescheid geben zu können.
4. Grüße

5 BEZUG AUF DEN KOMMUNIKATIONSANLAß					BEDAUERN AUSDRÜCKEN				DESINTERESSE AUSDRÜCKEN
Mit Bezug Wir beziehen uns Wir danken Ihnen wir bedanken uns	auf für	Ihre Ihren Ihr	Brief Prospekt Katalog Schreiben Angebot Preisliste	vom 25.9.79	und bedauern, bedauern wir müssen wir müssen bedauern aber,	Ihnen	mitzuteilen, mitteilen zu müssen, leider mitteilen, aber mitteilen, mitteilen, aber dazu mitteilen	daß	wir von Ihrem Angebot keinen Gebrauch machen können

ÜBUNG 2

Firma Kremer an Firma Italplast:

1. Bezug auf das Angebot vom...
2. Dank dafür
3. Bedauern, vom Angebot keinen Gebrauch machen zu können
4. Grund: Feststellung, daß man in Deutschland günstiger kauft
5. Grußformel

ÜBUNG 3

Firma Berger an Firma Rossi:

1. Bezug auf Schreiben vom...
2. Dank für Zustellung des Prospektes
3. Sieht keine Möglichkeit einer Zusammenarbeit
4. Grund: Fabrikationsprogramm in einer anderen Richtung
5. Grußformel

hueber

Lehrwerke für Erwachsene
Anfänger

Lernziel Deutsch

2-bändiges Lehrwerk
für Deutsch als Fremdsprache

Zielgruppe
Jugendliche und Erwachsene ohne Vorkenntnisse, insbesondere Lerner, die einen kognitiven Ansatz der Sprachvermittlung erwarten und wünschen.

Lernziele
Lernziel ist in erster Linie die regelgerechte mündliche und schriftliche Kommunikation in der deutschen Umgangssprache. Außerdem soll der Lerner mit den elementarsten geografischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern vertraut gemacht werden. Daneben soll er befähigt werden, Wörterbücher und Lexika selbständig zur Erschließung von Zeitungs- und leichten Fachtexten zu benutzen.
Das Lehrwerk führt in 2 Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache.

Konzeption
Der Lehrgang beruht auf einer linearen Grammatikprogression. Die strukturellen Gesetzmäßigkeiten der Sprache werden dem Lerner an einem Modell bewußt gemacht, das sich an der traditionellen Grammatik orientiert. Auf der Basis der so gewonnenen Einsichten führen dann Übungen, häufig in Partnerarbeit, den Lerner schrittweise zu immer freierem Sprechen und Schreiben hin.
LERNZIEL DEUTSCH bringt in verschiedenen Textsorten, die vom Dialog über das Interview, den Brief und den kurzen Sachtext bis hin zum Märchen reichen, eine Fülle von Sprachmaterial zur Schulung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Die thematische Progression setzt an bei elementaren Lebensbereichen wie Familie, Verwandtschaft, Ausbildung, Arbeit und Beruf, und führt allmählich zu Situationen und Kommunikationsformen, die besonders in industrialisierten Ländern zu finden sind. Ein Informationsteil in jeder Lektion enthält Anschauungsmaterial, durch das der Lerner ein erstes Verständnis für die ihn zunächst oft fremd anmutende Lebensweise in den deutschsprachigen Ländern gewinnt.
Das Lehrbuch umfaßt in 15 Lektionen Texte, Grammatikdarstellungen und Übungen und übernimmt damit auch die Funktion eines Arbeitsbuches.

Aufbau des Lehrwerks
Für die **Grundstufe 1** und **Grundstufe 2** stehen jeweils die folgenden Elemente zur Verfügung:

Lehrbuch
Das Lehrbuch enthält in jeweils 15 Lektionen ("Reihen")
- Dialoge und Texte verschiedener Art, die zur authentischen Sprachverwendung hinführen. Das Lehrbuch **Grundstufe 1** bringt außerdem Kurztexte ("Strukturen"), in denen Form und Anwendung eines grammatikalischen Phänomens sichtbar gemacht werden.
- Tabellarische Übersicht über den grammatischen Stoff der Lektion. Im Lehrbuch **Grundstufe 2** werden zunehmend auch verschiedene Redemittel zu bestimmten Situationen zusammengefaßt.
- Realien, Grafiken, Statistiken, kurze Informationstexte zur Vermittlung von Sachwissen über die deutschsprachigen Länder.
- Partnerübungen zur Einübung grammatischer Strukturen und situations-und intentionsspezifischer Redemittel.
- Schriftliche Übungen zur besseren Kognitivierung und Festigung des Gelernten und zum freien Ausdruck.
- Im Lehrbuch **Grundstufe 1** Aussprachеübungen (Reihen 1-7).
- Kontrollübungen mit abzudeckenden Lösungen, die eine sofortige Fehlererkennung durch den Lerner und damit ein individuelles Aufarbeiten von Sprachdefiziten ermöglichen.
- Eine Zusammenstellung des Wortschatzes der Lektion.

Cassetten
Eine Cassette enthält Aufnahmen sämtlicher Lektionstexte (ohne die Texte der "Information"-Seiten), eine zweite Cassette bringt Sprechübungen (**Grundstufe 1** auch mit Aussprachеübungen), die zur Vorbereitung und Erweiterung der mit dem Cassetten-Symbol gekennzeichneten Partnerübungen des Lehrbuchs dienen.

Glossare
Die Glossare enthalten die kontextbezogene Übersetzung aller Wörter und Wendungen in der Reihenfolge ihres Auftretens im Lehrbuch, häufig mit (ebenfalls übersetzten) Satzbeispielen. Eine muttersprachliche Einleitung gibt praktische Hinweise zum zweckmäßigen Arbeiten mit LERNZIEL DEUTSCH.

Lehrerhandbuch
Das Lehrerhandbuch enthält detaillierte Vorschläge für den möglichen Ablauf jeder Unterrichtsstunde. Es entlastet damit den Kursleiter und ermöglicht auch in kurzfristig angezeigten Vertretungsstunden die programmgemäße Weiterführung des Unterrichts. Das Lehrerhandbuch zu **Grundstufe 1** erläutert außerdem das methodische Konzept des Lehrwerks und die Prinzipien seiner Umsetzung im Unterricht.

Hueber-Auslieferung in Italien:
Inter-Orbis s.r.l.
Rappresentanze Editoriali - Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

hueber

Lehrwerke für Erwachsene
Anfänger

Themen

Zielgruppe
THEMEN ist ein dreibändiges Lehrwerk für Erwachsene und Jugendliche ab etwa 16 Jahren. Es ist geeignet für Lerner ohne Vorkenntnisse in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Universitäten und Schulen im In- und Ausland.

Lernziele
Übergreifendes Lernziel von THEMEN ist die Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Umgangssprache: sprachlich angemessenes Handeln in wichtigen Themen- und Lebensbereichen des Alltags. Neben Texten und Übungen, die sich auf konkrete Lebenssituationen beziehen, bietet THEMEN auch literarische Texte als ästhetisches Ausdrucksmittel von Ironie, Humor und Subjektivität. THEMEN ist das erste Lehrwerk, das Lernzielkataloge, Wortschatz- und Strukturlisten des Grundbausteins Deutsch als Fremdsprache abdeckt (Bände 1 und 2), ebenso die Lernziele des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (Band 3).

Konzeption
Das Lehrwerk folgt einer kommunikativen Konzeption. Dabei wurden die Schwierigkeiten, die Lehrer und Lerner bei der Verwendung kommunikativer Lehrwerke haben können, berücksichtigt.

- Die Lektionen behandeln jeweils ein Thema aus den elementaren Lebensbereichen. Bezogen auf diese Themen werden die wichtigsten Redemittel zur Realisierung der fundamentalen Sprechabsichten bereitgestellt. Hand in Hand damit geht eine klare und einfache Progression der Grammatik und der Lexik.
- Der Lektionsaufbau macht THEMEN im Unterricht leicht verwendbar und entlastet den Lehrer von aufwendiger Planung. Denn die Gliederung der Lektionsteile entspricht der Abfolge in einem möglichen Unterrichtsverlauf.
- Der kommunikativen Konzeption entsprechen vielfältige Übungen und Aufgaben, die Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Rollenspiel betonen. Partnerschaftlicher Unterricht und die Eigentätigkeit der Lerner werden gefördert. Durch weitgehendes Eingehen auf die konkrete Situation des Lerners wird er herausgefordert, zu diskutieren und Stellung zu nehmen.
- Hör- und Leseverstehen werden mit z.T. bearbeiteten, z.T. unbearbeiteten authentischen Texten schon von Anfang an systematisch geübt.
- THEMEN enthält einen Grammatikteil und Übungen, die kognitive Lernphasen im kommunikativen Unterricht ermöglichen.
- Die Grammatik in THEMEN ist eine Lernergrammatik, die Regeln durch sparsame Terminologie und signalgrammatische Darstellung erläutert. Morphologie und produktive Satzbildungsregeln werden von Anfang an vermittelt.

Aufbau einer Lektion im Kursbuch

A Einstieg in das Thema mit Text- und Bildcollagen: Sprechanlässe zur Aktivierung von Vorwissen und Motivation.

B_1 B_2 B_3
Texte, Realien, Übungen und Aufgaben: sie sind in drei Lernabschnitte gegliedert, die thematisch und sprachlich aufeinander aufbauen.
Am Anfang jedes Abschnitts stehen vielfältige Übungen zu Wortschatz und Grammatik, die die Arbeit an den Texten entlasten und Rollenspiele vorbereiten.

C "Deutsch phantastisch": kleine humoristische Texte für Lektüre, Gespräch und Rollenspiel.

Die Grammatikübersicht (im letzten Teil des Bandes) faßt die Lernabschnitte der Lektionen zusammen.

Konzeption der Arbeitsbücher
Im Arbeitsbuch werden die Bildung und der Gebrauch aller zentralen Redemittel geübt. Neben den Grammatikübungen sind Übungen zum Wortschatz und zur Bedeutung von Sätzen gleichermaßen Schwerpunkte. Neu ist die Trennung in Arbeitsbuch Inland und Arbeitsbuch Ausland: Das Arbeitsbuch Inland enthält alltagspraktische Texte für den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, das Arbeitsbuch Ausland Texte zur landeskundlichen Information.
Die Texte sind in einem Magazinteil (zwei bis drei Seiten) am Ende jeder Lektion zusammengefaßt.

Hueber-Auslieferung in Italien:
Inter-Orbis s.r.l.
Rappresentanze Editoriali - Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

hueber

Lehrwerke für Erwachsene
Anfänger

Lernziel Deutsch

2-bändiges Lehrwerk
für Deutsch als Fremdsprache

Zielgruppe
Jugendliche und Erwachsene ohne Vorkenntnisse, insbesondere Lerner, die einen kognitiven Ansatz der Sprachvermittlung erwarten und wünschen.

Lernziele
Lernziel ist in erster Linie die regelgerechte mündliche und schriftliche Kommunikation in der deutschen Umgangssprache. Außerdem soll der Lerner mit den elementarsten geografischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern vertraut gemacht werden. Daneben soll er befähigt werden, Wörterbücher und Lexika selbständig zur Erschließung von Zeitungs- und leichten Fachtexten zu benutzen.
Das Lehrwerk führt in 2 Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache.

Konzeption
Der Lehrgang beruht auf einer linearen Grammatikprogression. Die strukturellen Gesetzmäßigkeiten der Sprache werden dem Lerner an einem Modell bewußt gemacht, das sich an der traditionellen Grammatik orientiert. Auf der Basis der so gewonnenen Einsichten führen dann Übungen, häufig in Partnerarbeit, den Lerner schrittweise zu immer freierem Sprechen und Schreiben hin.
LERNZIEL DEUTSCH bringt in verschiedenen Textsorten, die vom Dialog über das Interview, den Brief und den kurzen Sachtext bis hin zum Märchen reichen, eine Fülle von Sprachmaterial zur Schulung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Die thematische Progression setzt an bei elementaren Lebensbereichen wie Familie, Verwandtschaft, Ausbildung, Arbeit und Beruf, und führt allmählich zu Situationen und Kommunikationsformen, die besonders in industrialisierten Ländern zu finden sind. Ein Informationsteil in jeder Lektion enthält Anschauungsmaterial, durch das der Lerner ein erstes Verständnis für die ihn zunächst oft fremd anmutende Lebensweise in den deutschsprachigen Ländern gewinnt.
Das Lehrbuch umfaßt in 15 Lektionen Texte, Grammatikdarstellungen und Übungen und übernimmt damit auch die Funktion eines Arbeitsbuches.

Aufbau des Lehrwerks
Für die **Grundstufe 1** und **Grundstufe 2** stehen jeweils die folgenden Elemente zur Verfügung:

Lehrbuch
Das Lehrbuch enthält in jeweils 15 Lektionen ("Reihen")

- Dialoge und Texte verschiedener Art, die zur authentischen Sprachverwendung hinführen. Das Lehrbuch **Grundstufe 1** bringt außerdem Kurztexte ("Strukturen"), in denen Form und Anwendung eines grammatikalischen Phänomens sichtbar gemacht werden.
- Tabellarische Übersicht über den grammatischen Stoff der Lektion. Im Lehrbuch **Grundstufe 2** werden zunehmend auch verschiedene Redemittel zu bestimmten Situationen zusammengefaßt.
- Realien, Grafiken, Statistiken, kurze Informationstexte zur Vermittlung von Sachwissen über die deutschsprachigen Länder.
- Partnerübungen zur Einübung grammatischer Strukturen und situations-und intentionsspezifischer Redemittel.
- Schriftliche Übungen zur besseren Kognitivierung und Festigung des Gelernten und zum freien Ausdruck.
- Im Lehrbuch **Grundstufe 1** Aussprache-Übungen (Reihen 1-7).
- Kontrollübungen mit abzudeckenden Lösungen, die eine sofortige Fehlererkennung durch den Lerner und damit ein individuelles Aufarbeiten von Sprachdefiziten ermöglichen.
- Eine Zusammenstellung des Wortschatzes der Lektion.

Cassetten
Eine Cassette enthält Aufnahmen sämtlicher Lektionstexte (ohne die Texte der "Information"-Seiten), eine zweite Cassette bringt Sprechübungen (**Grundstufe 1** auch mit Aussprache-übungen), die zur Vorbereitung und Erweiterung der mit dem Cassetten-Symbol gekennzeichneten Partnerübungen des Lehrbuchs dienen.

Glossare
Die Glossare enthalten die kontextbezogene Übersetzung aller Wörter und Wendungen in der Reihenfolge ihres Auftretens im Lehrbuch, häufig mit (ebenfalls übersetzten) Satzbeispielen. Eine muttersprachliche Einleitung gibt praktische Hinweise zum zweckmäßigen Arbeiten mit LERNZIEL DEUTSCH.

Lehrerhandbuch
Das Lehrerhandbuch enthält detaillierte Vorschläge für den möglichen Ablauf jeder Unterrichtsstunde. Es entlastet damit den Kursleiter und ermöglicht auch in kurzfristig angezeigten Vertretungsstunden die programmgemäße Weiterführung des Unterrichts. Das Lehrerhandbuch zu **Grundstufe 1** erläutert außerdem das methodische Konzept des Lehrwerks und die Prinzipien seiner Umsetzung im Unterricht.

Hueber-Auslieferung in Italien:
Inter-Orbis s.r.l.
Rappresentanze Editoriali - Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

LITOGRAFIA - TIPOGRAFIA - RILIEVOGRAFIA
20123 MILANO - VIA ARIBERTO, 21 - TELEFONI 83.50.327 - 83.91.617

ARTI GRAFICHE DONATI
S. R. L.
CAPITALE INT. VERS. L. 99.000.000

MILANO 24 OTTOBRE 1984

SPETT. PROCURA DELLA REPUBBLICA
UFFICIO STAMPA

COPIE D'OBBLIGO:

FRAGEZEICHEN - BEITRAGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES
DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN.
Numero di prova.

ARTI GRAFICHE DONATI s.r.l.
Via Ariberto 21 - Tel. 835.08.27 - 888.18.17
MILANO

PROCURA DELLA REPUBBLICA
MILANO
24 OTT. 1984
UFFICIO STAMPA

QUESTIONARIO RIVISTA FRAGEZEICHEN

GRAZIE PER L'AIUTO CHE CI DARA' COMPILANDO QUESTO FORMULARIO.
LE INVIEREMO IN OMAGGIO UNA DELLE SEGUENTI RIVISTE A SCELTA :

☐ GEO ☐ CAPITAL ☐ PM ☐ VOGUE ☐ BRIGITTE ☐ BUSSI BAR

COGNOME..... NOME.....

VIA..... C.A.P. ..... CITTA' .....

INSEGNO PRESSO: ☐ UNIVERSITA' ☐ GINNASIO ☐ LICEO SCIENTIFICO
☐ LICEO LINGUISTICO ☐ MAGISTRALI ☐ ITC ☐ ITG ☐ ITI
☐ ITT ☐ IPA ☐ IPF ☐ IPC ☐ S.M. ☐ SC.ELEM.
☐ SPERIMENTALE (.....)
☐ CORSI SERALI ☐ CORSI ADDESTRAMENTO
☐ INSEGNAMENTO PRIVATO
☐ ALTRI .....

NUMERO ALLIEVI TOTALE .....
ORE TEDESCO SETTIMANALI .....
ANNI INSEGNAMENTO TEDESCO .....

☐ TEDESCO LINGUA MADRE ☐ LAUREA IN TEDESCO ☐ LAUREA IN ALTRE LINGUE ☐ ALTRI STUDI

INSEGNAMENTO : ☐ DI RUOLO ☐ NON DI RUOLO

HO LETTO LA RIVISTA ☐ INTEGRALMENTE ☐ IN PARTE

GIUDIZIO SUGLI ARTICOLI

	Grado interesse				Utilità prassi insegnamento		
	molto	discreto	poco	niente	si	no	in parte
1) PROGRAMMPLANUNG EINES FORTBILDUNGSKURSES	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2) L'AGGIORNAMENTO DEI DOCENTI DI LINGUE.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3) OBIETTIVI DELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4) THEMENORIENTIERTE PLANUNG VON FREMDSPRACHENUNTERRICHT	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5) DIDAKTISCHE ANMERKUNGEN UND EMPFEHLUNGEN.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) EINSTIEG IN DIE HANDELSKORRESPONDENZ DAF.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ALTRI COMMENTI .....
.....

VORREI TRATTATI ARGOMENTI RELATIVI A ☐ LETTERATURA ☐ CIVILTA' ☐ GRAMMATICA
☐ MICROLINGUA ☐ COMPRENSIONE ORALE ☐ COMPRENSIONE SCRITTA
☐ ESPRESSIONE ORALE ☐ ESPRESSIONE SCRITTA ☐ TRADUZIONE ☐ ANALISI TESTO
☐ ALTRI.....

FREQUENZA ANNUALE PUBBLICAZIONE: VOLTE ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1

SONO DISPOSTO A PAGARE PER COPIA: LIRE ☐ 4.000 ☐ 5.000 ☐ 6.000
PREFERISCO ☐ ABBONARMI ☐ ACQUISTARE DIRETTAMENTE
☐ ACQUISTARE IN LIBRERIA

☐ DESIDERO CONTATTARE LA REDAZIONE PER EVENTUALE COLLABORAZIONE.

☐ MANDATEMI MATERIALE INFORMATIVO DA DISTRIBUIRE AI COLLEGHI.

RESTITUIRE IL FORMULARIO A :

INTER ORBIS s.r.l.
VIA LORENTEGGIO 31/1
20146 MILANO