







INTER ORBIS S.p.A.
RAPPRESENTANZE EDITORIALI
20146 MILANO
Via Lorenteggio, 31/1
Tel. 422.57.48/718 - 42.28.41/2/3/4/5
Telex 48303743

FRAGEZEICHEN • ANNO VIII • N. 1 1992 • GENNAIO FEBBRAIO MARZO • LIRE 9000 • PERIODICO TRIMESTRALE • SPED. IN ABBONAMENTO POSTALE • GR. IV • PUBBLICITÀ INFERIORE AL 70% • TAXE PERCUE • UFFICIO PT MILANO

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

1 - 1992

INTERORBIS S.p.A.
20146 MILANO V. LORENTEGGIO 31/1

FRAGEZEICHEN

Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien
Contributi teorici e pratici all'insegnamento del tedesco in Italia

Periodico trimestrale/Erscheinungsweise: viermal jährlich

Anno VIII, N.1 - Gennaio, Febbraio, Marzo 1992
8. Jahrgang Nr. 1 - Januar, Februar, März 1992

Prezzo: Lit. 8000 Preis: Lire 8.000

Direttore responsabile e capo redattore/Chefredakteur:
Silvia Serena - Via Giuseppe Verdi 18
21100 VARESE - Tel./Fax (0332)238095

Collaboratori/Mitarbeiter:
Marina Bressan (Progetto Speciale Lingue Straniere, Gradisca d'Isonzo)
Augusto Carli (Università Trento)
Maria Enrica D'Agostini (Università Parma)
Michael Krüger (Hessisches Kultusministerium)
Hans-Jürgen Krumm (Universität Hamburg)
Gerhard Neuner (Universität Kassel)
Wolf Dieter Ortmann (Goethe-Institut Mailand)
Giovanna Padovani (Progetto Speciale Lingue Straniere, Belluno)
Umberto Patuzzi (Progetto Speciale Lingue Straniere, Bassano)
Hans-Eberhard Piepho (Universität Gießen)
Donatella Ponti Doerpé (Università Torino)
Franz Josef Zapp (Universität Augsburg)

Assistenza tecnica/Technische Begleitung:
Sara Collu

Editore/Verlag
INTER-ORBIS S.p.A.
Via Lorenteggio, 31/1 - 20146 Milano
da giugno/ab Juni: Via B. Croce 4 - 20094 Corsico (MI)

Registrazione Tribunale di Milano n. 202 del 13.3.1987
Iscrizione Reg. Naz. Stampa n. 00894 - Vol. 09/f.645/5.5.83
Grafica e Fotocomposizione: VARIFORM snc. (MI)
Stampato da/Druck: Litografia Stema, Casciago (VA)
Spedizione in abb. postale - gr. IV - Pubbl. inf. 70%

La redazione è grata per qualsiasi comunicazione da parte dei lettori (lettere, critiche, proposte, commenti o relazioni su esperienze didattiche) come pure per qualsiasi altra forma di collaborazione in lingua tedesca o italiana. Si prega di far pervenire le comunicazioni e gli esemplari dei libri da recensire all'indirizzo sopra indicato del caporedattore.

Für Leserzuschriften aller Art (Leserbriefe, Kritik, Kommentare, Anregungen, Unterrichtsvorschläge oder Berichte über Unterrichtserfahrungen) sowie für jegliche Form von Mitarbeit ist die Redaktion jederzeit dankbar. Beiträge und Rezensionsexemplare sind an die oben angegebene Anschrift des Chefredakteurs erbeten.

Condizioni di abbonamento
Abbonamento 1992
Lit. 30.000 (Italia)
Lit. 40.000 (Estero)
comprendente 4 numeri (marzo, giugno, settembre, dicembre. Spedizione alla fine di ciascuno dei mesi citati).

Soci ADILT: L. 27.000

Le prime sette annate (1985-1986-1987-1988-1989-1990-1991) sono ancora disponibili al prezzo di:
Lit. 38.000 (Italia - candidati ai concorsi a cattedra L. 19.000)
Lit. 51.000 (Estero)
cadauna.

Arretrati: Lit. 18.000 cad.

Pagamento anticipato mediante versamento sul conto corrente postale 13489208 intestato a Inter-Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 MILANO (Tel. 02/4225746), oppure con assegno o in contanti.

Bezugsbedingungen
Jahresabbonnement 1992
Lire 30.000 (Inland)
Lire 40.000 (Ausland)
für vier Ausgaben (März, Juni, September, Dezember. Auslieferung Ende des jeweiligen Monats).

ADILT-Mitglieder: L. 27.000

Die ersten sieben Jahrgänge (1985-1986-1987-1988-1989-1990-1991) sind noch zum Preis von je:
Lire 38.000 (Inland)
Lire 51.000 (Ausland)
erhältlich.

Rückständige Ausgaben: je Lire 18.000

Vorauszahlung an:
Inter-Orbis, Via Lorenteggio, 31/1
20146 Milano, Postscheckkonto 13489208
Tel. 0039-2-4225746

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

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Reproduktion und Vervielfältigung in jeglicher Form sind nur nach Genehmigung des Verlags zugelassen.

statt eines Vorworts ...

Nach sieben Jahren stehen die Weichen:
die Rubriken bleiben zwar die gleichen,

doch neu ab jetzt ist der Verleger:
durch ihn wird FRAGEZEICHEN reger,

verschönt durch einen "Touch" von Farbe.
Daß - Heilungsbeitrag für die Narbe

der Plünderungen unsrer Erde -
auf Altpapier gedruckt es werde,

gehört zum Fragen, dessen Zeichen
weit übers Schulfeld hinaus reichen:

mit "Aufgaben" beginnt daher das Jahr,
und Lehrern, die erzählen, wie's ist und war,

die zeigen, daß man auch kann spielen,
wenn eine Stelle man hat der vielen,

die im "Verzeichnis" aufgefangen,
doch weiter um ihr Leben bangen

- und sowieso zu wenig sind,
aber 's fehlt eben der Europa-Wind!

Was die Zukunft birgt, ist schwer zu sagen,
doch wird's die Zeitschrift weiter wagen,

dem eigenen Titel zu bleiben treu
und Fragen zu stellen ohne Scheu,

die Leser dabei frei zu lassen,
selbst Fragen und Antworten zu fassen:

Patentlösungen wird's hier nie geben,
die der Verantwortung sie entheben,

Theorie als Basis zu erwerben,

für eine Praxis ohne Scherben,

und doch zu zweifeln, aber an den Fragen
zum eigenen Weg nicht zu verzagen;

Leser hierin zu unterstützen,
dafür soll FRAGEZEICHEN nützen,

und zum Hinterfragen des Wo und Wie,
der Schule in Praxis und Theorie,

um Lehrern zu bieten einen Ort,
wo ihre Fragen kommen zu Wort,

und sie im Austausch von Gedanken
erleben den Abbau aller Schranken,

doch wo als Antwort sie nicht finden,
was nur an e i n e n Weg kann binden:

deshalb wird nicht auf alle Fragen
gleich ein Rezept herangetragen,

noch wird geboten nur Theorie,
denn allein selig macht die nie!

Ob einige Ansätze zur Reflexion
über die DaF-Unterricht-Situation

aus Beiträgen, Hilfen und Ideen,
die durch die Seiten dieser Zeitschrift weben,

zu brauchen sind und orientieren,
und zum Weiterlesen animieren,

und ob auszuhalten ist das Schweben
das ausmacht FRAGEZEICHENs Leben,

kann jetzt der Leser nur entscheiden:
des Zeichens Frage ist bescheiden ...

INHALTSVERZEICHNIS

Statt eines Vorworts 1

ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

• Wolf Dieter Ortmann: *Ein neues Verzeichnis der Sekundarschulen mit Deutschunterricht in Italien* 4
• Giovanni Musso: *"Invito in Germania" e conoscenza della lingua: risultati di un'indagine tra i visitatori della prima esposizione turistica dei Länder tedeschi.* 12

DIDAKTIK/METHODIK

• Dagmar Blei: *Aufgabenstellungen als Modelle für interaktionelles Sprachhandeln* 14
• Hans-Eberhard Piepho, Silvia Serena: *Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Unterricht* 20

Lehrer erzählen
Zu einer neuen Rubrik: Vorwort der Redaktion 44

• Rosemarie Freyer-Wojnikowa: *Kleines Farbenspiel* 44

INHALTSVERZEICHNIS 1991 47

• ***Unterrichtserfahrungen in Kürze:***
- Eva Bauer, Maria Giovanna Manconi: *"Bärlin" - aus der Sicht einer Abiturklasse aus Cagliari* 51
- Chiara Cozzani, Gabriella Toni: *Interdisciplinarietà lingua straniera - storia dell'arte: un'esperienza a la Spezia riferita al tedesco* 51

INFORMATION ÜBER AUSBILDUNGS- UND FORTBILDUNGSMATERIAL

Eingetroffenes Material
• Eingegangene Bücher 53
• Eingegangene Zeitschriften 55
• Für Sie gelesen 58

Rezensionen
• Verena Listl: *Vom Nutzen und Nachteil valenztheoretischer Ansätze im Deutschunterricht für Italiener. Eine kritische Diskussion zweier Neuerscheinungen* 63

Verlage stellen vor
• *Erika Fischer-Lichte:* ***Heinrich von Kleist: Michael Kohlhaas*** (Diesterweg) 73

WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

1. Kongresse und Tagungen. 74

• Internationale Veranstaltungen 74
• Veranstaltungen in Italien 78
• Sommerkurse 79

2. Tagungsberichte

• Giovanni Musso: *Il primo convegno delle associazioni tedesco-italiane (DIG) dei nuovi Länder organizzato dall'ICIT Savona* 84

Vorwort der Redaktion 85
• Roberta Bonavida, Marina Bonometti, Anna Goio, Elena Giuppini: *Grammatik an einem literarischen Text - Ergebnisse einer Gruppenarbeit* 85
• Carmelino Borelli, Waltraud Ciresa, Pia Gilardi-Frech, Hilla Jürissen: *"Schreiben" - ein Seminar mit Hans-Eberhard Piepho* 89

IN LETZTER MINUTE 96

ERRATA CORRIGE 96

ANSCHRIFTEN DER VERFASSER 96

EIN NEUES VERZEICHNIS DER SEKUNDARSCHULEN MIT DEUTSCHUNTERRICHT IN ITALIEN:

Wolf Dieter Ortmann

0. Wovon handelt diese Information?

Mitte Februar 1992 wurde eine Broschüre fertig, die von der Pädagogischen Verbindungsstelle des Goethe-Instituts Mailand im Verlauf der letzten vier Jahre erarbeitet wurde. Die Broschüre mit ca. 60 Seiten im Format A 4 hat den Titel "Verzeichnis italienischer Sekundarschulen mit Deutschunterricht". Am 17.01.1992 wurde sie in einem Lehrerfortbildungsseminar des Goethe-Instituts Mailand etwa 40 Deutschlehrern aus dem Raum Mailand vorgestellt. Der folgende Text ist eine überarbeitete und vor allem in Abschnitt 3 stark gekürzte Fassung des Referats in diesem Seminar und zugleich des Einleitungsteils der Broschüre.

1. Was bezweckt dieses Buch?

1.1
Erstmals werden in diesem Buch die Adressen von 1649 staatlichen und 713 nichtstaatlichen, also insgesamt 2362 Sekundarschulen in Italien veröffentlicht, an denen zur Zeit Deutsch unterrichtet wird. Es handelt sich um allgemeinbildende Sekundarschulen, also - wenigstens soweit erkennbar - um solche, die in der Sekundarstufe I ("scuola secondaria di primo grado", "scuola media", Mittelschule) bzw. in der Sekundarstufe II ("scuola secondaria di secondo grado", "scuola superiore", Oberschule) allgemeinbildende (wenn auch sehr differenzierte, z.T. berufsbezogene) Programme anbieten. Ausgeschlossen sind Grundschulen sowie spezielle Sprachschulen, Volkshochschulen oder ähnliche Institutionen der Erwachsenenbildung (einbezogen jedoch "corsi serali" von staatlichen oder kommunalen Schulen, die etwa den deutschen Abendgymnasien vergleichbar sind und Erwachsenen einen nachträglichen Sekundarschulabschluß ermöglichen). Noch enthalten sind ca. 30 offenbar berufsbildende Einrichtungen ("Centri di FormazioneProfessionale" o.ä.). Nicht immer war es möglich, die Schulen eindeutig zu identifizieren; es mögen sich vor allem unter den nichtstaatlichen Schulen noch einige Adressen verzeichnet finden, die eigentlich nicht hierhergehören. Die Elimination der oben genannten Einrichtungen soll diese nicht abwerten, sondern im Gegenteil: eine spezielle Erhebung hierzu ist geplant und soll mit der vorliegenden zu den allgemeinbildenden Sekundarschulen nicht vermischt werden. Nicht aufgenommen wurden eindeutig vom Ausland her subventionierte Privatschulen, auch wenn dort Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. An den Deutschen Schulen in Mailand, Genua und Rom und an der Schweizer Schule in Mailand geschieht dies durch entsandte Lehrer oder muttersprachlich deutsche Ortskräfte; die Einstellung von italienischen "laureati" für DaF ist so gut wie ausgeschlossen.

1.2
Aus bestimmten Gründen finden sich in dem Buch zwei verschiedene Listen für die staatlichen und für die nichtstaatlichen (kommunalen, kirchlichen, privaten) Schulen. Staatliche "scuole medie" und "superiori" sind, wiewohl verschiedene "concorsi" voraussetzend, in einer Liste zusammengefaßt. Im übrigen haben die beiden Listen nicht alle Merkmale gemeinsam, haben also zum Teil verschiedene Feldstrukturen sowohl in der Datenbank als auch im Ausdruck. Staatliche Schulen haben "codici"; wir konnten meist auch ihre Telefonnummern und die Zahl der Lehrer "di ruolo" erfassen. Bei Privatschulen gibt es keine "codici", unsere Quellen enthielten keine Telefonnummern (wir schafften es auch nicht, sie für ganz Italien nachzuschlagen), und wir wissen so gut wie nichts über die Lehrerkollegien. (Vgl. dazu den Abschnitt 3. "Inhalt der Schullisten".) Überdies scheint es trotz grundsätzlich gleichen Lehrplans besser, staatliche und nichtstaatliche Schulen zu trennen, u.a. auch, weil sie sich hinsichtlich der Einstellungsbedingungen unterscheiden.

1.3
Damit ist auch der wohl wichtigste Zweck dieses Büchleins genannt: die Listen sollen italienischen Deutschlehrern oder künftigen Deutschlehrern helfen, sich über das Vorhandensein von Schulen mit Deutschunterricht zu orientieren, sei es, um sich zur Teilnahme an "concorsi" für bestimmte Provinzen zu entschließen, sei es, um sich an bestimmte Schulen oder für bestimmte Orte zu bewerben. Auch für in Italien lebende Deutsche, die an einer Beschäftigung als "esperti madrelingua" interessiert sind, können die Listen nützlich sein.

1.4
Ein weiterer Zweck ist sicherlich, daß es nun möglich ist, gezielt die Entwicklung von Deutsch-"cattedre" oder "-posti" zu beobachten. Sind vielleicht Schulen, an denen es um 1990 Deutsch gab, heute ohne Kursangebot in Deutsch? Sind andere hinzugekommen?

1.5
Für alle, die sich mit der Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Italien befassen, ist eine Adressensammlung dieser Art wichtig, sei es für Umfragen, sei es für Informationen (siehe die einleitenden Bemerkungen zum Wettbewerb "Il tedesco - perché?" im folgenden Kapitel). Lehrerverbände können auch über ihre Mitgliedschaft hinaus an die Deutschlehrer dieser Schulen Informationen senden usw. usw. - für alle diese Zwecke stehen beim Goethe-Institut Mailand die Datenbanken zur Verfügung, aus denen die beiden Listen gewonnen sind. Sie werden laufend aktualisiert und auf Anfrage je nach Wunsch ausgedruckt, z.B. als Adressenaufkleber. Die Pädagogische Verbindungsstelle am Goethe-Institut Mailand bietet dies im Rahmen ihrer Informations- und Service-Funktion an. Zu gegebener Zeit wird es dann auch eine aktualisierte Neuauflage dieser Broschüre geben.

2. Wie ist dieses Buch entstanden?

2.1
Die Arbeiten, die dem Buch vorausgingen, begannen im November 1987. Damals plante das Goethe-Institut Mailand (Werbeabteilung und Pädagogische Verbindungsstelle) den Wettbewerb, der als "Concorso *Il tedesco - perché?*" im Frühjahr 1988 über die Bühne ging.

Die erste Frage, die sich hinsichtlich der praktischen Durchführung des Wettbewerbs stellte, war: Wie erreichen wir die prospektiven Teilnehmer, nämlich die Lehrer und Lerner von Deutsch als Fremdsprache an italienischen Mittel- und Oberschulen? Sicher hatte das Goethe-Institut Mailand die Möglichkeit, in seinem engeren Bereich über die Adressen von Fortbildungsteilnehmern an die Adressen von Schulen mit Deutschunterricht zu kommen; aber dies wäre nur eine Teillösung des Problems gewesen. Für den restlichen Zuständigkeitsbereich (Regionen Lombardia, Trentino, Emilia Romagna) und erst recht für das übrige Italien hatten wir keine Schuladressen bzw. hätten sie erst mühsam mit Hilfe der anderen Goethe-Institute recherchieren müssen. Aber die Zeit drängte. Es widerstrebte uns angesichts der hohen Druck- und Versandkosten auch, einfach mit Hilfe gekaufter Adressen an alle Mittel- und Oberschulen in Italien zu schreiben und um die Weitergabe der Wettbewerbsunterlagen "an Deutschlehrer und Deutschklassen, falls vorhanden" zu bitten. Bei ca. 10% Anteil von Deutsch (in den Mittelschulen noch viel weniger) wäre eine solche Sendung zum allergrößten Teil im Papierkorb gelandet. (Einfacher hätten es da die Engländer oder auch die Franzosen: fast an jeder höheren Schule in Italien werden diese Sprachen angeboten.) Die Frage für uns war also: woher erhalten wir die Adressen von Schulen, an denen Deutsch unterrichtet wird?

2.2
Hier kam uns dankenswerterweise die Firma Inter Orbis Milano, Dr. Peter Hübscher, zu Hilfe und machte uns ihre Lehrer-Adressendatei zugänglich, aus der sich eine Teildatei herausfiltern ließ, die auf Korrespondenz über Lehrmaterial für Deutsch zurückging. Diese enthielt ca. 6000 Adressen von Privatpersonen und Institutionen; bei den Privatpersonen war, wenn irgend möglich, als zweite Adresse die der

beschäftigenden Institution, also der Schule (alle möglichen Arten, auch nichtstaatliche, Universitätsinstitute usw.) beigefügt; hatte eine Schule oder Institution mehrere Lehrer, die mit Inter Orbis korrespondierten, so kam sie dadurch in der Datei mehrfach vor. Es kam uns aber darauf an, jede Adresse nur einmal, und zwar möglichst aktuell und komplett, zu verwenden.

Inter Orbis lieferte eine Liste nur der Schuladressen, auf unseren Wunsch hin sortiert nach Postleitzahl (CAP) und bei gleicher Postleitzahl nach Straßenadresse. Wir hatten bei erster Durchsicht der Gesamtliste den Eindruck gehabt, dies sei einer Sortierung nach Schulbezeichnungen oder Schulnamen vorzuziehen, weil diese allzu unterschiedlich waren, je nachdem, wie sie der korrespondierende Lehrer formuliert hatte, z.B. konnte "Istituto Tecnico Commerciale Statale" so erscheinen: "Istituto Tecnico Commerciale Statale", "Ist. Tec. Comm. Stat.", "I.T.C.S.", "ITCS", "IT Comm. Stat." und so weiter, sowie mit oder ohne (oder mit verschiedenen) Schulnamen - für den Computer durchaus verschiedene Dinge, also an ganz unterschiedliche Stellen zu sortieren.

Bei Durchsicht der nach unseren Wünschen sortierten Liste ergab sich zwar, daß dadurch mehrfach auftretende Schulen relativ leicht zu identifizieren waren. Aber bei großen Städten (zur Zeit Ancona, Bari, Brescia, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Livorno, Milano, Napoli, Padova, Palermo, Roma, Reggio Calabria, Torino, Trieste, Venezia, Verona) zeigte sich die zusätzliche Schwierigkeit, daß die Sortierung nach CAP nicht voll funktionierte. Die Quelldatei wies noch vielfach bei Großstädten die undifferenzierte CAP-Nummer (z.B. 00100, 10100, 20100 usw. für Rom, Turin, Mailand) auf; diese stand am Anfang, und dann erschien dieselbe Schule noch einmal oder mehrmals unter 00121, 10145, 20156 usw. - ein Umstand, der das Identifizieren gleicher Schulen sehr erschwerte, ganz abgesehen von Lese- oder Tippfehlern. Wir verbrachten manche Stunde mit Nachschlagen im "Codice Postale", bis wir schließlich ca. 1700 Adressen verschiedener Mittel- und Oberschulen aus der Liste von 6000 markiert hatten. Parallel dazu lagen uns die entsprechenden Adressenaufkleber vor; sie wurden markiert und gegebenenfalls ergänzt oder korrigiert, und im Januar 1988 konnte die Versandaktion für den Wettbewerb stattfinden.

2.3

Wir selbst hatten damals noch keine Schuladressen im Computer und planten auch nichts dergleichen. Ab Dezember 1987 hatten wir zwar begonnen, über die Mitglieder der ADILT und die Teilnehmer und Fortbilder von PSLS-Kursen Schuladressen zu sammeln und damit die Inter Orbis-Listen zu ergänzen; aber auch damit konnte keine Vollständigkeit erzielt werden. In den Monaten Februar und März 1988 meldeten sich aufgrund von Rundschreiben der Provveditorati viele Schulen, die in der Versandaktion nicht berücksichtigt worden waren. Wir ergänzten unsere markierte Liste auch mit diesen Adressen.

2.4

Als dann im März und April der Rücklauf des Wettbewerbs in Mailand eintraf, wurden alle Einsendungen im Computer gespeichert, darunter noch einmal die Schuladressen (507 verschiedene Schulen). Von den 507 (421 staatlich, 86 privat) waren 428 (353 staatlich, 75 privat) in der Inter Orbis-Datei enthalten gewesen, 79 nicht. Andererseits kamen so viele Sendungen als unzustellbar zurück, daß wir annehmen mußten, die Adressen bei Inter Orbis (oft schon sechs oder mehr Jahre alt) seien nicht mehr alle aktuell. Es zeigte sich: wenn wir für künftige Aktionen oder überhaupt aus Interesse am Stand der Dinge für Deutsch als Fremdsprache an italienischen Schulen ein vollständigeres Bild haben wollten, genügte die Inter Orbis-Datei nicht.

2.5

Schon die Zahl der Schulen mit Deutsch ist nirgends ausgewiesen, noch weniger deren Adressen. Im regelmäßig erscheinenden "annuario statistico dell'istruzione" des ISTAT gibt es zwar eine Tabelle zur Verteilung der Fremdsprachen auf die "specie delle scuole", aber nur hinsichtlich "alunni" und "insegnanti", nicht bezogen auf die Zahl der Schulen selbst. Immerhin war es einmal, 1972, möglich gewesen, diese Zahl mit 998 anzugeben (aufgeschlüsselt nach Regionen und noch in sich nach "insgesamt" und "in den capoluoghi"), siehe Marianello Marianelli und Marlis Ingenmey: "L'insegnamento della lingua tedesca in Italia", Cremona 1972, S. 16 und Allegato F. Aber Adressen gibt es auch in diesem Büchlein nur vereinzelt.

2.6

Da kam uns - wie ein deus ex machina oder ein Stein von Rosette - ein Computerausdruck aus dem Ministero della Pubblica Istruzione zu Hilfe, der uns auf hier nicht im einzelnen zu erläuternden Wegen im Frühsommer 1988 (zum Stand Februar 1988) zugänglich wurde. Es handelte sich um zwei Listen, eine für die "scuole secondarie di primo grado" (491 Nummern), eine für diejenigen "di secondo grado" (951 Nummern), jeweils staatliche Schulen mit Deutschunterricht, aber nicht nur die mit "cattedre", sondern auch solche mit "Teilcatiedre" oder "supplenti annuali". Offensichtlich war die Autonome Region Val D'Aosta gar nicht, die Autonome Provinz Alto Adige bei den Oberschulen nur unvollständig berücksichtigt (nur eine statt der mindestens 22 italienischsprachigen Oberschulen war genannt). Im übrigen machten die Listen aber einen zuverlässigen Eindruck.

Die Listen des MPI (insgesamt in der Reihenfolge der Regionen alphabetisch, innerhalb der Region nach Provinz-"targa" und "codice" alphabetisch bzw. aufsteigend sortiert) enthielten folgende Felder:

- laufende Nummer für jede Schule in der angegebenen Reihenfolge
- Provinz (als Auto-"targa")
- "Codice" aus dem "Bollettino Ufficiale" (jedes Jahr erscheinen beim Ministero della Pubblica Istruzione als "Supplemento ordinario al Bollettino Ufficiale, Parte II: Atti di Amministrazione" die verschiedenen, z.T. mehrbändigen "elenchi ufficiali degli istituti statali di istruzione" je nach Schultyp; sie sind gedruckt in Rom beim Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato - Libreria dello Stato - und in den entsprechenden Buchhandlungen erhältlich, liegen sicher auch in den Provveditorati oder auch in den einzelnen Schulen zur Einsicht bereit). Dieser "codice" besteht aus 10 Stellen: Provinz (2 Buchstaben) - Schultyp (2 Buchstaben) - eigentlicher "codice" (6 Buchstaben bzw. Zahlen) und ist bei Bewerbungen usw. vorgeschrieben.
- Schulname ("denominazione"), also nicht der Schultyp, der schon im "codice" abgekürzt enthalten ist, sondern der eigentliche Name wie "Luigi Einaudi" etc.
- Adresse ("indirizzo") - aber leider nur Straße und Hausnummer, nicht Ort und nicht CAP! Dieser Mangel kann nur auf einem Versehen bei der Ausdruckanweisung beruhen; in der Datei ist der Ort sicher vorhanden.
- Telefon (mit "prefisso")

Mit dieser ohne Ortsnamen leider etwas verstümmelten Liste fühlten wir uns nun auf einigermaßen sicherem Terrain und hatten das Gefühl, weitere Anstrengungen würden sich lohnen. Wir machten uns also ans Werk, mit Liste, "Bollettini Ufficiali" und CAP-Verzeichnis die in der MPI-Liste fehlenden Orte und CAP-Nummern zu ergänzen und die so ergänzten Adressen in den Computer einzugeben. Das war nicht ganz einfach, weil die MPI-Computerlisten und die "Bollettini" keineswegs ganz übereinstimmten. Bei letzteren war vor allem die Reihenfolge anders: durchgehend nach Provinzen alphabetisch; innerhalb der Provinzen nach "distretto scolastico" (der in der MPI-Liste keine Rolle spielt); innerhalb des "distretto" nach Ort (alphabetisch; CAP wird nirgends genannt); innerhalb des Ortes nach "codice", aber nicht etwa alphabetisch, sondern nach der historisch gewachsenen Reihenfolge der "Direzioni Generali" im MPI (Classica, Tecnica, Professionale, Artistica). Dabei entnahmen wir aus den "Bollettini Ufficiali" auch die Nummer des Schuldistrikts und das, was uns zum Status der Schule wichtig erschien: "sperimentazione" bzw. "tempo prolungato"; "con sedi staccate" bzw. selbst "sede staccata" oder "scuola coordinata", "corsi serali" etc. (Wie die "codici" genau zeigten, waren viele Schulen mit mehreren Ablegern enthalten; dies muß man bei der Gesamtzahl berücksichtigen. Aber auch die Zahl 998 aus dem Jahr 1972 zählte "sedi staccate" mit.) Es entstanden so - über das Zwischenstadium kleinerer Framework III-Datenbanken - zwei große dBase-Datenbanken: MDAT.DBF (für die "scuole medie") und SDAT.DBF (für die "scuole superiori"). Schon jetzt erweiterten diese Datenbanken die Informationen in den "Bollettini Ufficiali" um CAP- und Telefonnummern. Aus Listen der Deutschlehrer "di ruolo", ebenfalls vom MPI und über die "codici" den staatlichen Schulen zuzuordnen, wurden die Zahlen der "di ruolo"-Lehrer pro Schule übernommen. (Fand sich kein entsprechender Lehrername, hatte die Schule offenbar keine volle "cattedra" für Deutsch.)

2.7
In der weiteren Verarbeitung wurden die dBase-files in Framework III-Datenbanken umgewandelt und dabei in kleinere Einheiten aufgeteilt. "Medie" und "superiori" wurden zusammen in sieben (mit Unterdateien zwölf) Dateien gespeichert, die nach den PV-Zuständigkeitsbereichen der sieben Goethe-Institute in Italien gegliedert waren.

2.8
Nun hatten wir zwar einen einigermaßen vertrauenerweckenden Grundstock für die staatlichen Schulen; aber es gibt ja auch zahlreiche nichtstaatliche Schulen mit Deutsch, die als Partner für das Goethe-Institut, als Arbeitgeber für "laureati" usw. wichtig sind und nicht umsonst in den ISTAT-Statistiken mitgezählt werden. Die Privatschulen (womit wir alle nichtstaatlichen Schulen kurz benennen) waren ebenfalls in der Inter Orbis-Datei enthalten; durch Vergleich mit den MPI-Listen konnten sie, wenn sie dort nicht vorkamen, sicher als Privatschulen identifiziert werden, wenn dies nicht durch ihren Namen schon klar war: "Licei Linguistici" sind (bisher) stets privat; oft kann man kirchliche Einrichtungen aus dem Namen (Orsoline, Don Bosco, Sacro Cuore o.ä.) erschließen.

An diesem Punkt erhielten wir auch eine 308 Adressen umfassende (nicht ganz fehlerfreie) Liste "Licei Linguistici Italiani legalmente riconosciuti" (nach Regionen geordnet) von deren Dachverband, mit deren Hilfe wir eine dritte große Datenbank, LICLIDAT.DBF, erstellten, zunächst einmal in der Annahme, daß alle "Licei Linguistici" Deutsch anbieten. Erst später, im Jahr 1990, bekamen wir aus der Abteilung des MPI, die sich um staatlich anerkannte Privatschulen kümmert, eine Liste, in der speziell die Privatschulen (nicht nur "Licei Linguistici") mit Deutsch nachgewiesen wurden. Von den ursprünglich 308 "Licei Linguistici" in LICLIDAT wurden einige nicht bestätigt; andere kamen neu hinzu, so daß schließlich 440 "Licei Linguistici" mit Deutsch gezählt wurden, davon 335 mit MPI-Bestätigung.

2.9
Die drei Basisdateien MDAT, SDAT und LICLIDAT zeigten aber offensichtlich noch nicht das gesamte Bild. Es fanden sich in anderen Quellen staatliche Schulen, die in den MPI-Listen nicht enthalten waren, für deren Angebot von Deutschunterricht aber verschiedene Indizien sprachen; auch diese wurden in den "Bollettini" identifiziert. Einige kamen hinzu aus der Datei zum Wettbewerb; Schulen, die hier teilgenommen hatten, waren sicher als Schulen mit Deutsch bestätigt. Der nochmalige Vergleich mit den Inter Orbis-Listen ergab sowohl für die staatlichen wie für die privaten Schulen Ergänzungen; es wurden für die staatlichen Schulen die Dateien MEXDAT.DBF ("Mittelschulen EXtra") und SEXDAT.DBF ("Superiori EXtra") angelegt, für die privaten Schulen die Datei LEXDAT.DBF ("Licei Linguistici EXtra").

2.10
Solche Ergänzungen (bzw. Bestätigungen von anderswo für DaF genannten Schulen) lieferten außer den Inter Orbis-Adressen vor allem zwei Quellen: die Liste der Bezieher von Audio-Materialien von INTER NATIONES (in Italien insgesamt 310 staatliche und 56 Privatschulen, neben anderen Institutionen) und die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen stammende Liste der Bezieher von "Jugendmagazin", früher "Jugendscala" (in Italien 625 staatliche, 169 Privatschulen).

2.11
Weniger erfolgreich waren die Bemühungen, nach der Einarbeitung der genannten schriftlichen Quellen über Umfragen an Schuladressen (Bestätigung vorhandener bzw. neue) zu kommen. Anfragen wurden, ab 1990 mit Zusendung der bis dahin erfaßten Schulen und der Bitte um Prüfung und Ergänzung, geschickt an:

- alle 94 Provveditorati in Italien (erstmals im Winter 1987/88, damals über 50 Rückläufe; nochmals im Herbst 1990, nur 20 Rückläufe). Damit wurden immerhin 833 staatliche und 90 private Schulen bestätigt, obwohl nur wenige Provveditorati auch die nicht-staatlichen Schulen berücksichtigten;
- die ca. 50 "delegati di provincia" des Deutschlehrerverbandes ADiLT (im Herbst 1990; 5 Rückläufe); damit wurden 49 staatliche Schulen bestätigt;
- die ca. 60 aktiven PSLS-Fortbilder für Deutsch in 46 Provinzen (im Herbst 1990; 5 Rückläufe); damit wurden 32 staatliche Schulen bestätigt;
- die anderen 6 Goethe-Institute in Italien (im Herbst 1990; keine Rückläufe);

- die Generaldirektionen des MPI sowie die EDV-Abteilung (im Juni 1991; Rückläufe nur von der Direzione Generale Classica und - ohne Adressen - von der Direzione Generale Secondaria di Primo Grado); bestätigt wurden 157 Schulen, 30 kamen neu hinzu; die 110 nicht bestätigten wurden vorsichtshalber nicht gelöscht, weil sie nach anderen Hinweisen durchaus Deutschunterricht anbieten (z.B. waren einige Teilnehmer am Wettbewerb).
- alle 366 "unsicheren" Schulen (159 staatliche, 207 private), d.h. solche, die nicht in den MPI-Listen, nicht beim Wettbewerb, nicht bei Inter Nationes, nicht beim Jugendmagazin, nicht bei Provveditorati und anderen Umfragen, allenfalls oder auch nicht bei Inter Orbis vorkommen (Juli 1991; nur 76 Rückläufe, 54 staatlich, 22 privat); nur 1 Rücksendung wegen Unzustellbarkeit durch die Post. Hierdurch konnten 21 staatliche und 18 private Schulen bestätigt, 15 staatliche (davon 14 zusätzliche, nicht in den MPI-Listen enthaltene) und 6 private Schulen eliminiert werden;
- alle 500 Schulen (300 staatlich, 200 privat) im Umkreis von Mailand (gesamte Lombardei sowie die Provinzen Novara, Alessandria, Piacenza und Parma) beim Versand der Seminar-Einladungsbriefe "ai gentili professori di tedesco". Auf den Adressenaufklebern steht "in mancanza di insegnanti di tedesco si prega di rispedire al mittente"; bisher kamen 10 (alle Privatschulen) zurück, davon 8 wegen Adressenänderung.

Also keine sehr ermutigenden Ergebnisse, was direkte Erhebungen angeht. (Dank umso mehr jenen, die geantwortet haben!) Nachdem nun wenigstens auch die Seminarteilnehmer-Dateien in Mailand und Umgebung verglichen wurden (Umfrage im Frühjahr 1991; von 1000 Angeschriebenen 510 Antworten, fast alle mit Angabe der Schule), müssen wir, statt noch einmal bei den verschiedenen Befragten eine Antwort anzumahnen, einen Schlußstrich ziehen und die Adressensammlung veröffentlichen, wie sie jetzt ist, auch auf den Verdacht hin, daß sie noch viele Fehler enthält. Vielleicht bringt gerade die Veröffentlichung den gewünschten und bisher kaum eingetretenen Effekt. Eine Briefaktion an die 2374 Schulen würde sicher ebenfalls keine vollständige Klärung bringen.

2.12
Die Leser und Benutzer des Buches müssen also Verständnis für Fehler mitbringen, vor allem in der Liste der Privatschulen. Wir haben versucht, durch die entsprechenden Merkmalfelder zu verdeutlichen, ob und wie jede Schule aus verschiedenen Quellen gewonnen bzw. bestätigt ist. Je mehr solche Merkmale zusammenkommen, desto sicherer ist es, daß diese Schule wirklich Deutsch anbietet. Codici, Adressen und Telefonnummern sind nach bestem Wissen und Gewissen aus den Quellen übertragen; aber wir können keine Gewähr übernehmen. Zum Beispiel pflegen sich Telefonnummern (hier: meist Stand 1988) in kürzeren Abständen zu ändern.

2.13
Die Danksagungsliste im Buch umfaßt nicht weniger als 16 Namen, die an dem komplizierten Geschäft beteiligt waren, dem Büchlein ins Leben zu verhelfen. Wir haben alles getan, was wir konnten; aber es war eine mühselige Kleinarbeit.

3. Welche Informationen bringen die Schullisten?

3.1
Erst jetzt, kurz vor der Veröffentlichung, haben wir die Dateien für "scuole medie" und "superiori" nach MPI und die für die sonstigen staatlichen Schulen aus anderen Quellen in eine große dBase-Datenbank SCSTATMX.DBF, die für die Privatschulen in eine zweite Datei SCPRIVMX.DBF zusammengefaßt und die in der Broschüre ausgedruckten Listen daraus gewonnen. (Ausdruck mit Hilfe des Listengenerators von DBase III+ als "Report".) Außerdem wurden verschiedene Merkmale gezählt und die Absolutzahlen den Codes beigefügt; für weitere statistische Auswertungen war kein Raum.

3.2
Sortierung der Listen

3.2.1
Die Liste der staatlichen Schulen ist insgesamt wie folgt sortiert:

1. Region (Feld REG) alphabetisch, 2. Provinz-"targa" (Feld PR) alphabetisch, 3. "Distretto scolastico"

(Feld DIS) aufsteigend, 4. Ort (Feld ORT) alphabetisch, 5. Schultyp-Code (Feld TY) alphabetisch.

3.2.2
Die Liste der Privatschulen ist insgesamt wie folgt sortiert:

1. Region (Feld REG) alphabetisch, 2. Provinz-"targa" (Feld PR) alphabetisch, 3. Ort (Feld ORT) alphabetisch, 4. Schultyp-Code (Feld TY) alphabetisch.

3.3
Feldaufteilung der Listen

Die Listen sind von links nach rechts in folgende Felder gegliedert (eine Zeile für jede Schule); links steht in der folgenden Übersicht "S" für "nur in der Liste der staatlichen", "P" für "nur in der Liste der Privatschulen". Im Buch sind natürlich alle möglichen Codes für die verschiedenen Felder genau erläutert und die Häufigkeiten ihres Vorkommens (gesondert für staatliche/private Schulen) gezählt.

QUELLE Quelle für diese Schuladresse

GI Zuständiges Goethe-Institut (Abkürzung nach Auto-"targa")

REG Region (eigener Code)

PR Provinz (Auto-"targa")

TY Schultyp (offizielle Abkürzung des MPI, Teil des "codice" in den "Bollettini Ufficiali"); es kommen vor:

CODICE "codice" (sechsstellig, offiziell vom MPI, in den "Bollettini Ufficiali", verwendet: Provinz, Schultyp und Codice zusammen ergeben die amtliche Schul-Identifikation)

SCHULBEZ Schultyp im Klartext, abgekürzt

SCHULNAME Schulname

SP S Code für den Status der Schule hinsichtlich "sperimentazione" (aus den "Bollettini Ufficiali")

BE S Code für den Status der Schule hinsichtlich Selbständigkeit/Abhängigkeit (aus den "Bollettini Ufficiali")

LE S Zahl der Lehrer (mit "cattedra") an dieser Schule, gewonnen aus einer Zählung der Lehrernamen für diese Schule in Computerausdrucken des MPI für 1987/88. 0 heißt, daß in den Quellen des MPI kein Lehrer ("di ruolo") vorkam, der dieser Schule zugeordnet werden konnte.

STRASSE Straßenadresse

CAP CAP (Postleitzahl) der Schuladresse

ORT Ort ("capoluoghi di provincia" ohne, andere mit Provinz-"targa")

DIS S "distretto scolastico" innerhalb der Provinz (nach den "Bollettini Ufficiali")

PREF S Telefon der Schule: "prefisso"

TELNR Telefon der Schule: Nummer (nach den MPI-Ausdrucken; * = abweichende Nummer, nach neueren Quellen); leer, wenn die (staatliche) Schule nicht in den MPI-Ausdrucken vorkam

MPI P Privatschule, in der Liste des MPI von 1990 genannt

PV P = die Schule wurde dem Goethe-Institut vom Provveditorato dieser Provinz im Frühjahr 1988 als Schule mit Deutschunterricht genannt

H H = die Schule ist in der EDV-Adressenliste der Firma Inter-Orbis (Hübscher) als Arbeitsplatz eines Deutschlehrers enthalten

IN I = die Schule stand im Februar 1989 in der Bezieherliste von Inter Nationes, hatte also in den letzten vier Jahren davor AV-Material bei Inter Nationes bestellt

J J = die Schule stand im Frühjahr 1991 in der Bezieherliste der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für "Jugendmagazin"

W W = die Schule hat am Wettbewerb "Il tedesco - perché?" teilgenommen" (Frühjahr 1988)

UNS von dieser Schule gibt es einen Rücklauf bei der Umfrage an "unsichere Schulen" (Juli 1991)

4. Wie kann man dieses Buch bekommen?

4.0
Angesichts der relativ hohen Kosten der Vorarbeiten und des Druckes kann das Goethe-Institut Mailand das Buch nicht ohne weiteres verschenken. Wir haben uns überlegt:

4.1
Teilnehmer des Seminars vom 17.01.92, eingeschriebene und beitragstreue (d.h. mit Tessera für 1992 versehene) Mitglieder des Deutschlehrerverbandes ADILT, Abonnenten von "Fragezeichen" mit für 1992 entrichteter Gebühr sowie PSLS-"formatori" erhalten das Buch kostenlos. Sie können es unter Hinweis auf ihre Mitglieds- bzw. Beziehereigenschaft oder Funktion telefonisch (Tel. 02/76005571) oder per Fax (Tel. 02/76009186) beim Goethe-Institut Mailand anfordern oder, wenn sie in Mailand wohnen oder zu tun haben, selbst abholen.

Beim Anruf oder Fax bitte "Schulbroschüre der PV-Stelle" erwähnen; das Telefon ist von 9 - 13 und 14 - 17.30 Uhr (außer samstags und sonntags) besetzt; das Fax funktioniert Tag und Nacht.

4.2
Alle anderen Interessenten bekommen das Buch für Lit. 5.000 (Barzahlung bei Abholung in der Telefonzentrale im 2. Stock, Zeiten wie oben) bzw. für Lit. 7.000 (inclusive Porto für Postversand), indem sie einen Vaglia Postale über Lit. 7.000 an das Goethe-Institut Mailand, Via San Paolo 10, 20121 Milano schicken. Beneficiario: "Goethe-Institut Mailand", oggetto: "PV-Schulbroschüre".
Das Buch wird ihnen dann umgehend zugeschickt; deshalb auf dem Vaglia Postale bitte die exakte Adresse angeben!

"INVITO IN GERMANIA" e conoscenza delle lingue:

Risultati di un'indagine tra i visitatori della prima Esposizione Turistica dei Länder tedeschi

(Savona 18 -21 aprile 1991)

Giovanni Musso

La manifestazione "Invito in Germania", organizzata dall'ICIT Savona, in collaborazione con il Comune di Savona, Assessorato al Turismo, l'Ente Nazionale Germanico per il Turismo, la Lufthansa, le Ferrovie Federali Germaniche (DB) e l'Ufficio per il Turismo di Villingen-Schwennigen, città gemellata a Savona ed ospite d'onore, è stata visitata da oltre duemila persone, provenienti anche dalla provincia e da altre città, malgrado il limitato periodo di apertura.
Tutti i Länder erano rappresentati ed ognuno disponeva di uno stand con abbondanza di opuscoli, elenchi alberghi, manifesti e materiale pubblicitario di vario tipo. Gli addetti, spesso di madrelingua tedesca, davano informazioni sulle varie località. Le Ferrovie Federali e la Lufthansa avevano pure un loro stand con orari e cataloghi.
L'ICIT Savona dava inoltre informazioni sulla possibilità di studiare il tedesco in Germania e sull'attività dell'Istituto in città, raccogliendo nuove adesioni. La Deutsch-Italienische Gesellschaft di Villingen-Schwennigen ha offerto ai visitatori specialità culinarie della Foresta Nera, mentre l'Ufficio per il Turismo (Verkehrsamt) di Villingen era rappresentato dal suo direttore, sig. Schlichtbaerle e da una sua collaboratrice, entrambi in costume tipico della Foresta Nera.
I visitatori potevano compilare un modulo, rispondendo a domande e concorrendo a numerosi premi offerti dagli espositori, costituiti soprattutto da viaggi e soggiorni in Germania.
Dall'analisi delle risposte così rilevate si sono avuti i seguenti interessanti risultati: la maggior parte dei visitatori (62,7%) era già stata in Germania: una sola volta il 27% e più volte il 35,7%. Il restante 37,3% non era invece mai stato in Germania.
Tra coloro che avevano già visitato la Germania, il mezzo di trasporto più usato per recarvisi è risultato l'automobile (66,3%), seguito dal treno (46,2%) e dall'aereo (14,6%). (La somma delle percentuali supera ovviamente 100 poichè alcuni si sono serviti di più mezzi, essendosi recati più volte in Germania.)

Delle seguenti città proposte, distribuite in ogni Land, la percentuale di quelle visitate almeno una volta da coloro che sono già stati in Germania risulta la seguente:

Monaco di Bav.	58,5%	Colonia	37,0%	Francoforte	31,0%
Amburgo	27,2%	Berlino	25,8%	Bonn	23,4%
Düsseldorf	22,7%	Stoccarda	21,4%	Villingen-Sch.	20,0%
Lubecca	15,0%	Magonza	12,5%	Brema	12,5%
Hannover	12,2%	Weimar	11,2%	Dresda	6,8%
Saarbrücken	6,8%	Potsdam	5,4%	Lipsia	5,1%
Magdeburgo	3,0%	Schwerin	1,3%		

Per quanto riguarda *la conoscenza della lingua tedesca*, la maggior parte dei visitatori (60%) ha dichiarato di non conoscerla. Una conoscenza superficiale della lingua è posseduta dal 31,2% mentre solo l'8,8% dichiarava di conoscere bene il tedesco o di essere madrelinguista.
Il 70% dei visitatori ha comunque espresso *interesse ad imparare o a perfezionare la lingua*. Il 18,7% non ne è interessato per motivi vari, mentre l'11,3% non ha dato alcuna risposta.
Alla domanda *se si ritenga necessario l'insegnamento del tedesco* nelle scuole di Savona e provincia, il 90,1% ha risposto affermativamente, il 5,2% ha espresso parere contrario, mentre il 4,7% non ha dato risposta al quesito.
Interessante è poi notare quali città o regioni costituiscono la meta preferita per un futuro viaggio in Germania.

I risultati in percentuale sono stati i seguenti:

Berlino	47,9%	Monaco	33,0%	Amburgo	21,1%
Baviera	16,3%	Francoforte	15,7%	Colonia	14,0%
Foresta Nera	9,6%	Stoccarda	7,9%	Lubecca	7,1%
Lipsia	6,9%	Renania	6,4%	Dresda	6,2%
Villingen-Sch.	5,4%	Bonn	4,6%	Brema	4,1%
Magonza	3,5%	Heidelberg	3,3%	Sassonia	3,3%
Düsseldorf	3,1%	Norimberga	2,9%	Hannover	2,9%

Il pubblico poteva indicare a questo proposito tre mete. Preferite sono risultate le grandi città e le classiche regioni turistiche (Baviera, Foresta Nera e Renania). Berlino è indubbiamente la città che desta il maggior interesse. Sommando tuttavia le preferenze per le località dei singoli Länder e quelle per regioni in generale, la Baviera, con il 52,2%, risulta il Land più ambito, seguito da Berlino (47,9), Baden-Württemberg (28,4), Nord-Reno/Westfalia (22,3), Amburgo (21,1), Sassonia (16,4), Assia (16,1), Renania-Palatinato (9,9), Schleswig-Holstein (8,7), Bassa Sassonia (3,9), Turingia (2,4), Brema (4,1).
Dato il notevole successo dell'iniziativa, l' Esposizione "Invito in Germania" INFORGERM verrà riproposta ampliata e migliorata nella primavera 1992 con una propaganda interregionale estesa all'area della Liguria e del basso Piemonte.

AUGFGABENSTELLUNGEN ALS MODELLE FÜR INTERAKTIONALES SPRACHHANDELN

1. Problemansatz
2. Aufgabenstellungen als Modelle für interaktionales Sprachhandeln
3. Demonstration von Aufgabenstellungen des Lehrers zur Stimulierung interaktionaler Handlungen

Dagmar Blei

1. Problemansatz

Es gehört seit eh und je zu den elementarsten berufsspezifischen Anforderungen an einen Fremdsprachenlehrer, Aufforderungen bzw. Aufgaben zur Auslösung und Steuerung fremdsprachlicher Schülerhandlungen formulieren zu können. Entsprechend dem Sprachniveau der Lerner geschieht das in der Regel anfangs in der Muttersprache und mit zunehmender fremdsprachiger Befähigung fast ausschließlich in der Fremdsprache. Dabei unterscheiden wir innerhalb der Aufgaben mit pädagogisch-didaktischer Zwecksetzung [1]:

1. Aufgaben zur Wissenvermittlung (z.B.) über die deutsche Sprache und ihre Verwendung)
2. Aufgaben zur Organisation des Aneignungsprozesses (z.B. im Selbststudium, Unterricht, Videolehrgang o.ä.).

Diese Unterscheidung ist für den Sprachlehrer freilich von geringem praktischen Wert, denn im realen Unterrichtsereignis muß er beide Aufgabenklassen innerhalb einer komplexen Lehr- und Lernstrategie zusammenführen, was u.a. Anforderungen[2]

- zur sprachlichen Repräsentation von Bildungs- und Erziehungsinhalten für die gegebene Unterrichtsstufe in der Fremdsprache einschließt,
- zur Anwendung bestimmter Kommunikationsformen (mündlich/schriftlich) wie Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, Lesetext, Tafelbild usw. setzt,
- zum Erteilen fremdsprachlicher Impulse in Form von Fragen, Hinweisen, Aufforderungen, Ermunterungen, Lob und Tadel stellt und
- zur Kontrolle, Bestätigung, Korrektur und Bewertung von Schülerleistungen umfaßt.

Erfahrungsgemäß bereiten nicht nur jungen Lehrern diese komplexen Anforderungen große Schwierigkeiten, denn sie verlangen zum einen anwendungsbereites fachliches Wissen und disponibles Können zur schöpferischen Modifikation zentraler Planungsgrundlagen (Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen) auf das konkrete Bedingungsgefüge (Schultyp, Klassenstufe, Klassensituation).
Zum anderen muß der Lehrer die Interaktion mit dem Schüler bzw. zwischen den Schülern beherrschen, d.h. u.a. die soziokulturellen Erfahrungen und Erwartungen sowie das individuelle Voraussetzungswissen des einzelnen im Kommunikationsereignis "Unterricht" berücksichtigen können, damit eine partnerschaftliche Tätigkeitssituation gegeben ist, die sowohl eine Erfüllung des gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages als auch die persönliche Motivation des Lerners garantieren.

Aufgaben haben sich im Sprachunterricht - wie auch in anderen Fächern - als unverzichtbare Regulierungsgrößen erwiesen [3], um ein gesetztes Ziel - bezogen auf einen konkreten Inhalt - durch bewußt geordnetes didaktisch-methodisches Handeln zu erreichen. Im modernen neusprachlichen Unterricht hat sich allerdings durch die Hinwendung zum Schüler als dem Subjekt des Lernprozesses die Vorhersagbarkeit und damit die Planbarkeit von Aufgaben zu Interaktionsinhalten zwischen Lehrenden und Lernenden kompliziert. Die beabsichtigte Erhöhung der Schüleraktivität und die angestrebte Identitätsfindung der Schülerpersönlichkeit brachte es mit sich, daß die Anforderungen an die sprachkommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lehrers beim Auslösen, Steuern und Reagieren auf Schülerhandlungen nicht nur differenzierter wurden, sondern auch aufgaben- bzw. situationsadäquater sein mußten, weil der Unterricht als kollektiver Aufgabenlösungsprozeß angelegt war und somit über weite Strecken einem echten Kommunikationsereignis gleichkam.

Damit wird nicht einer Identität von Unterricht und Kommunikation das Wort geredet, sondern dem Umstand Rechnung getragen, daß "Sprachunterricht" nicht wenige Gelegenheiten zur Ausgestaltung realer Kommunikationsvorgänge bietet, die jedoch allzu oft ungenutzt bleiben.

Nehmen wir beispielsweise das Standardthema "Meine Hobbys". Für Partner- bzw. Dialogarbeit scheint es weniger geeignet zu sein, denn die Schüler wissen um ihre Hobbys weit besser Bescheid als ihre Lehrer. Informativer wäre für sie ein Gedankenaustausch mit dem Lehrer oder mit einem Gast, dem sie sich gern mitteilen möchten. Den kommunikativen Rahmen könnte eine simulierte Interview-Situation abgeben, wobei der Lehrer in der Doppelrolle "Interviewer" und "Sprachlehrer" zu agieren hätte. Das komplizierte dabei ist, daß er einerseits spontan auf Schülerfragen fremdsprachig adäquat antworten muß, d.h. vorbildprägend die Bewältigung einer Alltagssituation vorführt, und daß er andererseits durch Aufgabenstellungen zu fremdsprachigen Schülertätigkeiten mit Zieladäquatheit herausfordert.

Bisweilen werden die Ergebnisse zur Auslösung, Motivation, Steuerung und Bewertung der Lerner unter der Bezeichnung UNTERRICHTSSPRACHE zusammengefaßt und abgehoben von konkreten Unterrichtsereignis systematisiert. [4] Da sie in der Regel sachbereichs- und nicht interaktionsbezogen aufbereitet sind, fällt es dem Fremdsprachenlehrer oftmals schwer zu entscheiden, welche Äußerung seiner konkreten Unterrichtssituation angemessen sein könnte und welche nicht. So passiert es nicht selten, daß Impulse für Schülertätigkeiten oder Reaktionen auf Schüleruntworten stereotyp und unpersönlich ausfallen, weil der Sprachlehrer nicht über alters-, situations- und partnerdifferenzierte Varianten verfügt oder unsicher ist bei der Anwendung sog. "Wendungen der Unterrichtssprache".

Wir wollen im folgenden Anregungen geben, wie über Aufgabenstellungen des Lehrers die Interaktion mit den Schülern partner- und situationsbezogen stimuliert werden kann, indem die Aufgaben nicht nur den Handlungsrahmen für den kooperativen Lehrer-Schüler-Aufgabenlösungsprozeß abstecken, sondern auch Handlungsmodelle für die Realisierung kommunikativer Absichten vorgeben, deren übertragbare Verwendung in der Kommunikationspraxis möglich ist, weil dort ähnliche Anforderungssituationen zu bewältigen sind.

2. Aufgabenstellungen als Modelle für interaktionales Sprachhandeln

Wenn wir den Sprachunterricht selbst als ein reales (fremdsprachiges) Kommunikationsereignis auffassen, das aus einer Summe kommunikativer (verbaler und nichtverbaler) Lehrer-Schüler-Handlungen besteht, so müssen zunächst einige Regulierungsgrößen für die Inhalte dieser Interaktion genannt werden. Sie bestehen

1. in den gesellschaftlich festgelegten Bildungs- und Erziehungszielen, die im kommunikativen Fremdsprachenunterricht auf eine Bewältigung realer, lebenspraktischer Kommunikatonsaufgaben zugeschnitten sind.

(1) Diese Unterscheidung geht auf die zwei Ebenen didaktisch-methodischen Entscheidungsverhaltens zurück, die sich aus der Logik des Aneignungsprozesses ergeben.

(2) Nach: U.Förster, Zur Entwicklung eines berufsorientierten sprachlichen Könnens der Deutschlehrer, Leipzig 1980, S.63

(3) Vgl. dazu die umfangreiche Literatur zum Stellenwert der Aufgabe (bes. der kommunikativen Aufgabenstellung) im FU (DaF), u.a. eine der neuesten Publikationen von G. Desselmann, Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer, Leipzig 1987

(4) Vgl. u.a. Wendungen der Unterrichtssprache: deutsch, Englisch, Französisch, Russisch; hrsg. von W. Straub, Leipzig 1976

FRAGEZEICHEN Anno ottavo N. 1 Gennaio-Febbraio-Marzo 1992

Da
2. der Aneignungsgegenstand die deutsche Sprache auf der Grundlage der jeweiligen Muttersprache ist, erhält die Interaktion eine spezifische fachkommunikative Prägung. Diese wird
3. didaktisch überlagert und
4. umgangssprachlich bzw. allgemeinsprachlich ergänzt durch die Wechselwirkung verschiedener Faktoren des Lehr- und Lernprozesses (5), wie z.B. die durch den Lehrplan "gesetzten" Ziel-Stoff-Strukturen, die Stoff-Zeit-Relationen, die didaktische Organisation des Unterrichts sowie durch andere pädagogische, soziale, psychologische Bedingungen und Bindungen der Kommunikationsgemeinschaft "Schulklasse" im Kommunikationsereignis "Sprachunterricht".

Sehr wesentlich für die Qualität der Interaktion sind dabei die Persönlichkeitspotenzen des Lehrers sowie seine sozialen Fähigkeiten und kommunikativen Fertigkeiten in Übung mit den Schülern.

Alle diese Komponenten verschmelzen in der unterrichtlichen Interaktion miteinander und finden ihre Objektivation in allgemeinsprachlichen, fachsprachlichen, sprachdidaktischen und umgangssprachlichen Äußerungen, deren Systemhaftigkeit und innere Logik nur über den Nachvollzug der Strategie zur Aneignung bestimmter, aber oftmals recht differenzierter Bildungs- und Erziehungsziele zu erfassen ist. In der Regel sind es Aufgabenstellungen verschiedenster Art und Komplexität, die diesen Aneignungsprozeß steuern.

Nun haben sich in der kommunikativen Praxis bestimmte Stufen zur Lösung von Kommunikationsaufgaben herausgebildet, die von der Erfassung der Aufgabe über das Abwägen von Lösungsvarianten bis hin zur Auswahl und Realisierung einer Variante sowie zur Kontrolle bzw. Korrektur derselben reichen. Die Grundidee basiert auf der empirischen Erfahrung, wonach mit zunehmender Zielbewußtheit, bes. bei fortgeschrittenen (erwachsenen) Lernern, die Anforderungen bei der Bewältigung komplexer Aufgaben angemessener, schöpferischer und schneller erfüllt werden.(6)

Diese Erfahrung könnte auch für eine noch bewußtere und vor allem ergebnisbezogenere Gestaltung der interaktionalen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden ausgenutzt werden. Vorausgesetzt, daß das Kommunikationsereignis "Sprachunterricht" als komplexer Sprachgestaltungsprozeß realisiert wird, wie das im Rahmen komplexer Sprachübungen oder teils auch im Konversationsunterricht der Fall ist, dann besitzen die vier Stufen bewußter sprachgestalterischer Tätigkeiten auch Teilzielqualitäten für interaktionales Handeln, und zwar:

- die Orientierungsstufe,
- die Planungsstufe,
- die Formulierungs- und
- die Kontrollstufe.

Obgleich diese Stufen gewissermaßen eine Handlungskette suggerieren, müssen sie während der Interaktion nicht immer und auch nicht mit allen Schülern in dieser Reihenfolge "abgearbeitet" werden, zumal die wechselnden Faktoren des Lehr- und Lernprozesses und die Anforderungsstruktur der jeweiligen Kommunikationsaufgaben den Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Mittel und Strukturen erforderlich machen.

Wichtig ist für den Sprachlehrer zu wissen, daß sich bei aller Variabilität der für ein Unterrichtsereignis angemessenen "Realisierungsmittel für sprachliches Handeln im Aufgabenlösungsprozeß wiederkehrende, typische Merkmale, Kompositionsmarkierungen und charakteristische Wendungen innerhalb der Fachtextsorte Unterrichtsgespräch abheben lassen, die auf funktionale Gemeinsamkeiten zurückzuführen sind.(7)

Insofern besitzt jedes Unterrichtsgespräch als Beispiel für die Lösung eines hierarchisch geordneten

(5) Nach Anregungen von: L. Klingberg, Unterricht und Sprache - Thesen, in: Potsdamer Forschungen, Reihe C, Heft 44, Potsdam 1980, S. 164

(6) Ausführlicher dazu: Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung. Autorenkollektiv unter Leitung von W. Schmidt, Leipzig 1981, bes. S. 220 ff. (Der Prozeß der sprachlichen Gestaltung und seine Grundstufen)

(7) Dazu ausführlicher bei D. Blei: Wie lassen sich Kommunikationsverfahren im Fremdsprachenunterricht nutzen? In: Deutsch als Fremdsprache, 1/1983, S. 35 ff.

Aufgabensystems Modellcharakter. Und was für das Ganze zutrifft, gilt gleichsam für die Teile, so daß die einzelnen Sprachhandlungstypen sowohl Prototypisches als auch Variables aufweisen. Als Repräsentant eines bestimmten Funktionstyps weisen sie eine transformierbare Merkmalstruktur auf, die ihre Ähnlichkeit mit sprachlichen Reali- sierungen desselben Typs signalisiert. Zum Beispiel verfolgt der Sprachhandlungstyp BEGRÜNDEN die Absicht: Gründe für ein bestimmtes Handeln anzu- geben, etwas zu klären.

Ob nun im Unterricht begründet wird oder in der Alltagskommunikation bzw. in der Presse: es wird dennoch Gemeinsamkeiten in der Verwendung bestimmter, sprachhandlungstypischer Mittel geben wie z.B. Lexika mit kausaler Semantik, Einleitung mit kausalen Konjunktionen: weil, da etc.; andererseits stellt jeder Sprachhandlungstyp eine konkrete Variante der aufgaben- und situationsadäquaten individuellen Ausprägung des Typs dar. Beispielsweise werden die Schüler X,Y, Z nach gemeinsamer Aufforderung durch ihren Sprachlehrer durchaus Variantenbildungen im Begründen anbieten können, falls ihr Sprachbesitz dergleichen zuläßt.

Dieser Umstand läßt sich dahingehend ausnutzen, daß die Lerner während des kollektiven Aufgabenlösungsprozesses implizit durch wiederholte Anwendung nicht nur die wesentlichen Handlungsschritte bis zur Herstellung einer Aufgabenlösung, sondern auch die dabei zu realisierenden Sprachhandlungen in ihrer situationsadäquaten Prägung verinnerlichen.

3. Demonstration von Aufgabenstellungen des Lehrers zur Stimulierung interaktionaler Handlungen

Wir setzen den beispielgegeben Fall, daß während der Behandlung des Stoffkomplexes "Städtebilder deutschsprachiger Länder" Schüler der Gymnasialstufe aufgefordert werden, einen Ausgangstext, der aus Dias und einem Erläuterungstext besteht, der zum Besuch einer deutschen Stadt anregt. Die für pädagogische Zwecke modifizierte Kommunikationsaufgabe könnte etwa folgendermaßen lauten: *"Wir wollen unseren Gesprächsparter zu einem Besuch der Stadt Dresden anregen. Wählt einige Dias aus, die Schüler Eures Alters besonders ansprechen! Informiert so, daß Interesse für diese Stadt erzeugt wird!"*

Als Arbeitshinweis ließe sich ergänzen: *"Informiert Euch anhand des Erläuterungstextes zu den Dias über die dargestellten Bildobjekte! Fertigt euch gegeben- falls einen Stichwortzettel für den freien Dia-Vortrag an"!*

Ganz gleich, ob dieser Wortlaut für die Schüler verständlich wäre oder einer Veränderung bedürfte, es bliebe die Notwendigkeit offen, eine Orientierung für das aspektenreiche Aufschließen der Aufgabenstellung zu erarbeiten. Beispielsweise könnten durch gezielte Fragestellungen die Aufmerksamkeit und die Aktivität der Schüler auf ihr Vorwissen zum Thema oder zur Art und Weise von Dia-Vorträgen über Städte gelenkt werden.

Dabei ließen sich Informationen, Erlebnisse und Eindrücke einzelner Schüler über den Kommunikationsgegenstand Dresden einholen, die altersspezifischen Interessensbereiche der Kommunikationspartner präzisieren, ihre Informationsdefizite deutlicher markieren und wohl auch individuelle Leistungspotenzen einzelner Schüler klarer erkennen.

Solche Fragen, wie:
Was wißt ihr schon über Dresden?
Was würdest du über Dresden wissen wollen?
oder
Wo findet man weitere Informationen über diese Stadt?
sind mögliche Zugänge, um das Vorwissen einzelner Schüler zu aktualisieren, ihr Erkenntnisinteresse zu wecken und ihre aktive Mitarbeit innerhalb des kooperativen Arbeitsprozesses herauszufordern.

Bei der Planung der individuellen Aufgabenlösungsvarianten kommt es nur darauf an, daß der Lehrer durch interaktionale Impulse die gedankliche Durchdringung der Aufgabenstellung befördert. Das geschieht u.a., indem der Schüler größtmögliche Klarheit über die kommunikative Absicht, den auszuwählenden

Kommunikationsgegenstand, seiner partner- und situationsbezogenen Darstellung innerhalb einer bzw. mehrerer Sprachhandlungen gewinnt. (Es ist ein Irrtum anzunehmen, daß der Sprecher automatisch aufgabenadäquate Mittel und Strukturen parat hat. In der Muttersprache und erst recht in der Fremdsprache erweisen sich deshalb gezielte Planungstätigkeiten stets als ein unverzichtbarer Schritt auf dem Wege zur Lösung komplexer Aufgaben.)
Insofern empfiehlt es sich, Fragen in der Art wie:[8]
- *Welche Sehenswürdigkeiten, Bildobjekte sollten (nicht) ausgewählt werden? Warum?*
- *Welche Voraussetzungen nehmen wir bei unserem Kommunikationspartner an? Wo befinden wir uns? Welche Zeit steht zur Verfügung? ....*
- *Gibt es Vergleichsmöglichkeiten zwischen den neuen Informationen und den Vorkenntnissen des Kommunikationspartners?*

nicht nur zu stellen, sondern im Lehrer-Schüler-Gespräch mögliche Antworten als Entscheidungshilfe für die eigene Planungstätigkeit zu qualifizieren. So nimmt die Sprachhandlung Frage sowohl auf der Orientierungs- als auch auf der Planungsstufe eine bevorzugte Stellung im unterrichtlichen Aktionsprogramm des Sprachlehrers ein, die dem Schüler Entscheidungen, Ergänzungen, Begründungen, Vergleiche etc. abverlangen.

Die kollektive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Realisierungsvarianten einer Kommunikationsaufgabe nimmt nicht nur die meiste Zeit in Anspruch, sondern sie ist auch die Stufe, die die höchsten Differenzierungsanforderungen an den interaktionalen Führungsprozeß des Lehrers stellt.

Zumeist wird diese Stufe kombiniert mit der Kontrolle und Bewertung der Aufgabenlösung. Dabei vollzieht der Lehrer im wesentlichen Sprachhandlungen aktivierenden Charakters zur Motivation, Aufmunterung und zum Ansporn sowie Sprechhandlungen zur Bewertung, Verbesserung, Klärung und Weiterführung von Schülerbeiträgen.

Zur Bestätigung der Richtigkeit des Aufgabenlösungsweges werden beurteilende Äußerungen bevorzugt, wie beispielsweise:
- *Deine Beispiele sind richtig / überzeugend ...*
- *Du verstehst es, uns zu begeistern / zu interessieren*
- *Schön / prima / ausgezeichnet / ... wie Du das sagst.*
- *Weitermachen!*

Manchmal bedarf es einer Relativierung der erbrachten Leistung, weil sie doch einige Mängel aufweist. Eine Lehreräußerung wie:
"Das ist zwar nicht ganz richtig / vollständig / exakt / ....,aber ..." ist solch unverbindlichen, vernichtenden Urteilen, wie: *"Das ist falsch / Unsinn / ..."* vorzuziehen.

Oftmals bedarf es aufmunternder, anspornender Bemerkungen des Lehrers, um besonders den leistungsschweren, zurückhaltenden Schülern Selbstvertrauen einzuflößen.
Dazu eignen sich Äußerungen,
- die auf Vorbilder orientieren
  (Nimm Dir .... zum Vorbild! Erinnere Dich daran, wie .... das gesagt hat!
  Variiere das Beispiel von ... !)

- die Bedingungsfaktoren der kommunikativen Tätigkeiten bewußt machen
  (Stell Dir vor, wir wollen gar nicht nach Dresden fahren. Stell ..., wir kennen Dresden bereits. Stell ..., wir möchten lieber baden gehen.)

oder
- die an Erfolg erinnern bzw. auf Vorkenntnisse zurückverweisen
  (Denke daran, wie Du gestern / in der vergangenen Stunde / ... geantwortet hast. Schau Dir das Dia an, dann wirst du vieles erkennen, was Du bezeichnen kannst!)

Besonders auf der Korrekturstufe kommt es darauf an, daß der Lehrer die Bereitschaft der Schüler zur fremdsprachlichen Lösung komplexer Aufgaben stärkt und nicht durch engmaschiges Reglementieren bzw. Korrigieren das Vergnügen an kommunikativen Tätigkeiten bremst. Deshalb steht an erster Stelle die Bewertung der komplexen sprachlichen Leistung, gemessen an der Aufgabenadäquatheit aller Bestandteile (Ziel-, Gegenstand-, Partner- und Situationsbezogenheit), bevor zur Korrektur bzw. Verbesserung einzelsprachlicher Mittel übergegangen wird.

Feststellende, beurteilende Aussagen des Lehrers, die den Behörden auf wesentliche kommunikative Anforderungen orientieren und ihnen deren Behutsamkeit bewußtmachen, sind z.B.:
- *Dein Beitrag hat mir gut gefallen.*
  Er war inhaltsreich und anregend.
  Du hast uns / mich angeregt, diese Stadt zu besuchen.
- *Dein Text paßte gut / ausgezeichnet / vortrefflich / ... zu den Dias.*
- *Vorbildlich war, daß Du frei gesprochen hast.*
- *Dein Beitrag enthielt wichtige Informationen, war partnerbezogen und folgerichtig aufgebaut.*
- *Besonders interessant / aufschlußreich / anziehend .... waren Informationen zum ...*

Besonders kompliziert ist die Auswahl der zu verbessernden Sprachmittel und -strukturen einzelner Beiträge. Feststellende, auffordernde und begründete Äußerungen des Lehrers vermögen oftmals den Schüler in eine produktive Haltung gegenüber eigenen Schwächen oder ungenügender Selbstkontrolle zu bringen, z.B. wenn er sagt:
- *Es heißt nicht, ..., sondern ...*
- *Du sagtest .... aber es muß richtig heißen ...*
- *Der Artikel beim Substantiv Barock kann sowohl ... als auch ... heißen.*
- *Erweitere Deine Beispiele um eine traditionsreiche Sehenswürdigkeit!*
- *Drücke Dein Urteil in einem Satz aus!*
- *Begründe, warum Du gerade dieses Beispiel zu diesem Text gewählt hast!*
- *Deine Aussage war nicht ganz exakt, denn es muß heißen ...*

Wenngleich aus unserer Betrachtung mögliche Schülerreaktionen auf sprachliche Lehrerhandlungen ausgeklammert wurden, die jedoch in der realen Unterrichtskommunikation zusammengehören, so geschah dies aus Gründen der Faßlichkeit und Beschreibbarkeit der damit im Zusammenhang stehenden vielschichtigen Prozesse und Ebenen, deren Erfassungsqualität und Differenzierungsgrad mit dem gegenwärtigen Forschungsstand zur Unterrichtskommunikation zusammenhängen.[9] Dennoch hoffen wir, mit diesen Beispielen zur Stimulierung einer partner- und situationsbezogenen Interaktion aus der Rollenperspektive des Lehrenden Anregungen gegeben zu haben, wie kooperative Arbeitsprozesse intensiviert werden können, wenn sie sich an Handlungsmodelle realer kommunikativer Tätigkeit orientieren.

[8] Näheres zum Sprachhandlungstyp FRAGEN in: Das Kommunikationsverfahren Fragen. Wesen, Umfeld und sprachliche Realisierung. Lehrmaterialreihe für die sprachliche Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer, Heft 1, Potsdam 1983

[9] Wir verweisen hier auswahlsweise auf die Ergebnisse der interdisziplinären Forschungsgruppe zu Fragen der Kommunikation und Kooperation im Unterricht an der Pädagogischen Hochschule Leipzig. Dazu vgl.: Konzeptionelle Linienführung für interdisziplinäre Forschungsarbeit zur unterrichtlichen Kommunikation 1986-1990, in: Pädagogische Forschung, 27. Jg., 1/1986, S. 40 ff.

ARTIKULATIONSPHASEN IN EINEM AUFGABEN- UND IMPULSGESTEUERTEN DEUTSCHUNTERRICHT

Hans-Eberhard Piepho
Silvia Serena *

0.

Wir möchten Sie mit diesem Beitrag zu einem Dialog auffordern, in dem Sie unseren Handlungs- und Entscheidungsempfehlungen die Realität und die Grundsätze Ihrer Planung, Ihrer Vorbereitung und Ihrer Alltagspraxis gegenüberstellen und unsere Vorstellungen zur kritischen Prüfung eigener Prinzipien verwenden: vielleicht können wir die Leser von FRAGEZEICHEN in dieses Gespräch einbeziehen.

Es geht um die didaktischen Tätigkeiten im Schulalltag und um die Steuerung der Denk- und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler durch Impulse und Aufgaben anstelle einer engen Lenkung durch vorgefertigte Übungen im Frontalunterricht. Diese Art Unterrichtsgestaltung mag für viele Leserinnen und Leser wie eine Herausforderung klingen, für andere eine angenehme Bestätigung des eigenen pädagogischen Vorgehens verheißen.

Den Hintergrund unserer Vorschläge bilden zwei fremdsprachenpädagogische Entwicklungen, die heute weltweit Theorie und Praxis bestimmen:

1. die Bewegung des *"task directed learning"*, weitgehend mit den Namen Candlin, Murphey, Nunan und Desselmann verknüpft, die Vorstellung also, daß *Aufgaben* Erkenntnisinteresse, Arbeitstechniken und Entdeckungsstrategien des Lernenden besser und wirksamer auslösen als die üblichen Vermittlungs- und Einübungspraktiken;
2. das *hermeneutische Konzept*, von dem Hans Hunfeld behauptet, daß es in seinem Verstehensansatz der Auseinandersetzung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht wesenseigentümlich sei und daß dieses sinnschaffende Vorgehen im Umgang mit Begriffen, Texten, landeskundlichen Sachverhalten der Zielkultur durch Gewöhnung, Erziehung und die Methode des Erarbeitens und Deutens *der* pädagogische Auftrag des Fremdsprachenunterrichts sei.

Ein Zeitschriftenbeitrag erweckt immer den Eindruck von etwas Geschlossenem, Endgültigem, Apodiktischem: wir versuchen jedoch lediglich, einen Querschnitt durch die heutige Forschungslage zu geben, weil die Situation noch viel zu sehr im Werden begriffen ist, um in einer auf Vollständigkeit abzielende Beschreibung eingerahmt zu werden. Deswegen ist unser Beitrag als eine offene und ergänzbare Sammlung von Anregungen und Denkanstößen geboren, die im Dialog zwischen den beiden Autoren entstanden sind und die nun von Ihnen weitergedacht und in Ihre eigenen praxisleitenden Erwägungen mitgenommen und verarbeitet werden sollen.

Aus diesem Grund werden Sie manchmal, bevor Sie unsere Stellungnahme finden, eingeladen, selbst aktiv zu werden, selbst Lösungen vorzuschlagen, selbst Zusammenhänge zu entwickeln und sich Ihre Praxis vor Augen zu führen, um sie dann mit unseren Ausführungen zu vergleichen. Manchmal werden wir Ihnen auch den umgekehrten Weg zumuten, von unseren Anregungen die Brücke zu Ihrem Unterrichtskontext zu schlagen - alles um einerseits den Heilserwartungen gegenüber "Lösungen" und "Heilslehren für die Praxis" vorzubeugen, die kein Didaktiker und kein Methodiker erfüllen kann, andererseits um auch mit Ihnen so dialektisch vorzugehen, wie wir es im Unterricht mit Schülern, Studenten oder auch Lehrern in Fortbildungskursen tun, wo uns der Prozeß des Suchens nach Lösungen von Aufgaben wichtiger ist als das auf die Einzelsituation begrenzte Ergebnis - wir muten Ihnen also selbst ein aufgabengelenktes Vorgehen zu, indem wir keine vollständige und ausführliche Erörterung der Forschungslage vorlegen, sondern Ihnen überlassen, bei Bedarf und Motivation die theoretische Fundierung anhand der Leseempfehlungen im Anhang zu erarbeiten und bei in Klammer angegebenen Stichwörtern selbst Bezüge und Querverbindungen mit den verschiedenenen Teilen dieses Beitrags herzustellen.

1.

1.1.

Nehmen wir an, in einem Lehrwerk für die "Scuola Media" wird der tägliche Schulweg und der Alltag in der Schule eines deutschen Schülers dargestellt - und nehmen wir an, diese Mitteilung ist auch authentisch, d.h. tatsächlich von einem deutschen Kind so auf Kassette gesprochen.

Wie würden Sie vorgehen und worauf kommt es Ihnen an? Sammeln Sie bitte einige Stichworte, bevor Sie die folgenden beiden Beschreibungen A und B lesen: es handelt sich um zwei unterschiedliche Arten, Unterricht aufzubauen und zu gestalten.

A.

Der Lehrer beginnt den Unterricht mit der "Vorentlastung" durch Erklärung der neuen Vokabeln ; danach läßt er den Text hören, die Schüler wiederholen ihn, der Lehrer stellt Fragen zum Inhalt, die Schüler antworten, lesen dann den Dialog im Buch mit verteilten Rollen, stellen sich gegenseitig Fragen über Peters Schulweg, machen Übungen zur Festigung einiger Ausdrücke, und darauf folgt dann ein Test. Die "Vorentlastung" liefert dem Schüler die für das Verstehen des Textes notwendigen Ausdrücke - eigentlich signalisiert der Lehrer implizit durch dieses Vorgehen dem Schüler: "Ohne diese Wörter kannst Du den Text nicht verstehen" oder "Wenn Du diese Wörter verstehst, verstehst Du den Text".

B.

Die Schüler hören den Text im Hinblick auf die folgenden Aufgaben, die sie vorher bekommen haben und in der Gruppe lösen sollen:

1.- *Bitte notiere alles, was auch für Deinen Schulweg gilt. Was ist anders in Deinem Leben?*
2.- *Bitte erzähle Peter etwas über Deinen Schulweg, aber erzähle nur Dinge, die neu oder Neuigkeiten für ihn sind*
3.- *Welche Fragen würdest Du stellen, um etwas mehr herauszufinden über Peters Schulweg und sein sonstiges Leben?*
4.- *Bitte stelle mit einer Zeichnung die Unterschiede zwischen Deinem und Peters Schulweg dar.*
5.- *Bitte stelle mit einem Raster die Unterschiede zwischen Deinem und Peters Schulweg dar.*

Durch diese Aufgaben werden die Schüler angeregt, Vergleiche zwischen Peters Schulweg und dem eigenen zu ziehen, und stellen dabei fest, daß sie dem deutschen Schüler ihre eigene Welt viel besser erklären können - und daß ihnen das viel wichtiger ist und mehr Spaß macht - als untereinander in der Klasse über die spärlichen Faktoren von Peters Schulalltag zu reden oder zu schreiben. Um die oben erwähnten Aufgaben zu lösen, holen die Schüler zunächst aus dem gesamten Hörtext selektiv nur das, was zur Lösung paßt: sie nehmen also zuerst nur wahr, was sie auf Anhieb verstehen und kümmern sich nicht um fremde Begriffe oder Fügungen.

Der dazu geschriebene Text im Lehrwerk wird nicht vom Lehrer oder von einzelnen Schülern der Klasse laut vorgelesen, sondern von den Schülern (einzeln oder mit anderen Schülern der Kleingruppe zusammen) nur in dem Augenblick zu Rate gezogen und überflogen - und das gilt für die gesamte Lehrbucheinheit - wo in der Gruppe der Bedarf entsteht, weil die Schüler nach Elementen suchen, die zur Lösung der Aufgabe beitragen könnte. Die Lerner gestalten also selbst ihren Lernprozeß, entscheiden mit Hilfe und Beratung des Lehrers, *was* sie *wann wozu* brauchen.

Die Lösung der letzten Aufgabe sieht dann z.B. folgendermaßen aus:

	aus dem Haus	am Kiosk vorbei	Park	Feuerwehr	2. Kiosk
Peter	8.40	ja	nein	nein	ja
ich	7.40	ja	ja	ja	nein

Dieses Grobverständnis wird durch weitere Informationen (Hintergrundtexte, Lehrerbegleitheft, Schilderungen der Lehrkraft aus eigener Erfahrung usw.) vertieft und um das angereichert, was man über Peter, seine Mitschüler/innen, seine Schule usw. erfährt.

Vergleichen Sie bitte die Vorgehensweisen A und B miteinander und notieren Sie sich bitte, was Ihnen aus Ihrer eigenen Praxis *bekannt* vorkommt, was Sie als *neu* empfinden und dabei als *positiv* und für Ihren Unterricht brauchbar und was Sie als *negativ*, also für Ihren Unterricht unbrauchbar einschätzen.

Überlegen Sie sich bitte, bevor Sie weiterlesen,
- **welche Funktion die *Schüleraktivitäten* im 1. und im 2. Fall haben**
- **welcher Begriff von *"Verstehen"* eines fremden Textes diesen beiden Vorgehensweisen zugrundeliegt.**

KOMMENTAR

Wenn wir im Alltagleben etwa ein neues Video-Kassettengerät gekauft haben und vergeblich versucht haben, es mit unseren an einem älteren Gerät entwickelten Gewohnheiten in Betrieb zu setzen, greifen wir zur Gebrauchsanweisung und suchen Hilfe: wir blättern in der Broschüre und überfliegen sie auf der gezielten Suche nach einer ganz bestimmten Information: was wir dabei tun, ist der Versuch, eine Wissens- oder *Informationslücke* zu füllen und unser Vorwissen mit neuen, für die neue Situation notwendigen Informationen anzureichern, also Neues an das in unserem Kopf schon Vorhandene zu knüpfen.

Was uns dabei leitet, ist die Neugierde, die uns in jedem Lese-oder Hörvorgang motiviert und selektiv verfahren läßt: in der Regel löst ein Reiz - also im hier erwähnten Beispiel die Notwendigkeit, ein Gerät in Gang zu bringen, oder eine Überschrift, ein Bild, der Name eines Ortes oder einer Person - Neugierde gegenüber einem Text aus und dabei die Erwartung, die Lücke zwischen dem Bekannten und dem Neuen, das uns der Reiz verheißt, durch das Hören oder Lesens des Textes zu schließen und eine Bestätigung oder eine Widerlegung unserer Erwartungen oder Hypothesen zu finden.

Im ERSTEN der beiden oben beschriebenen Unterrichtsverläufe wird die Neugierde des Schülers auf keine Weise angeregt und der Schüler hat auch gar keine Fragen an den Text - er geht also nicht an den Text mit irgend einer Frage heran, auf die er eine Antwort sucht: er wird im Laufe des Unterrichts, und dann im Test, nur *über* den Text *befragt* - von einem Lehrer, der von vornherein schon die Antwort auf die Fragen weiß (bei beiden also, Lehrer wie Schüler, ist - im heuristischen Sinn - das Fragen kein echtes Fragen, das Suchen kein echtes Suchen). Diese Art von Unterricht gilt übrigens oft auch für den "Sprachunterricht", der nicht als Entdeckung von Bedeutung im Text und von Gesetzmäßigkeiten der Sprache in der Erzeugung von Bedeutung betrieben wird, sondern als ein Reden *über* die Sprache und ein Üben und Testen von Regeln in Sätzen und nicht in Texten.

Im ZWEITEN Unterrichtsverlauf ist die Aufgabe ein Impuls für das entdeckende Lernen des Schülers : würde der Lehrer den Unterricht damit beginnen, die "unbekannten Vokabeln" vorher zu klären, würde er diesen Entdeckungsvorgang stören und alle inhaltlichen Probleme auf rein lexikalische Bedeutungen einengen; würde er den Text Satz für Satz laut vorlesen lassen, nachdem alle neuen Wörter "vorentlastet" sind, würde er die Aufmerksamkeit nur auf den vorgefundenen Code richten *(bottom up)*, nicht auf das, was in den Köpfen der Lerner aufgrund ihres Vorwissens an Deutungen und Hypothesen aktiv werden kann *(top down)*.(1) Das Schlimmste aber dabei wäre: der Lehrer würde die Fremdheit des Textes verschleiern und im Schüler die Illusion aufkommen lassen, daß ja alles verständlich ist, daß man ja alles begreifen kann, daß ja alles übersetzbar ist in den eigenen Code und in die eigene Weltordnung, die die Norm ist, von der aus man Fremdes beurteilen kann, oder - um es mit den Worten von Hans Hunfeld zu sagen - daß man das Fremde und die Fremdsprache dadurch versteht, daß man "es in die vertrauten Kategorien des Eigenen übersetzt".

Hans Hunfeld hat den Spracherwerb und die landeskundliche Erlebnis- und Urteilsfähigkeit als Auseinandersetzung mit der *doppelten Normalität des Fremden* definiert: doppelt bedeutet für ihn
- einerseits die Tatsache, daß wir in unserem Alltag unmittelbar oder in den Massenmedien fremden und

(1) Siehe Fußnote auf der nächsten Seite

Menschen und fremder Denk- und Lebensart begegnen: das ist Teil der Normalität unseres Alltags; diese Alltäglichkeit aber verführt viele Menschen, Sprache und Kultur in dem Sinn zu vereinnahmen, daß man sie sich entsprechend eigener Wert- und Normvorstellungen oder entsprechend eigener Klischeebilder zurecht- biegt;
- andererseits - und das ist die hermeneutische Alternative, die Hunfeld dieser Tendenz des Deutens und Urteilens gegenüberstellt - daß Lehrern/innen und Schülern/innen erfahrbar und bewußt wird, daß das Fremde fremd bleibt, d.h. rätselhaft, unergründlich, schwer ganz auszuleuchten, auch wenn man sich um die Einhaltung der nötigen Distanz und um die Vermeidung vorschnellen Einordnens bemüht.

(1) Nach der Schema-Theorie (s.bibliographische Angaben) ist Lesen ein interaktiver Prozeß zwischen dem, was der Autor geschrieben hat *(bottom-up)* und dem, was affektiv und mental als Vorwissen im Gehirn des Lesers/Lerners gespeichert ist *(top down)*; deshalb spricht man von "bottom-up-Lesetechnik" (= Lesen aus den Zeilen) und "top-down-Lesetechnik" (= Bedeutungsgewinnung durch Inferenzen, d.h. Mutmaßungen und Zuschreibung von Bedeutungen aus dem gespeicherten Vorwissen).
Wissen wird zunächst sprachlich geordnet in Form von *Konzepten* (Begriffen), *Skripten* (Schemata - also gedankliche Strukturen) und *Domänen* (konsistente und kohärente Kenntnisse - also Wissensstand): es handelt sich dabei um ein allgemeines Wissen *(Allerweltswissen)*, ein subjektives Wissen *(Alltagswissen)*, oder ein spezielles, auf sprachliche und interkulturelle Erfahrungen basierendes Wissen *(Fachwissen)*. Die Sprache repräsentiert dieses Wissen nur teilweise, nimmt aber Einfluß auf die Art und Klassifizierung des Wissens durch ihre Benennung und Beschreibung von den in der Geschichte so gewordenenen Bildern und Bedeutungsweisen.
Wenn wir eine Fremdsprache lernen, geschieht zweierlei:
- wir repräsentieren unser Wissen in einem anderen Code
- wir lernen spezifische Kategorien und Schemata, mit denen die Zielsprache in ihrem Kulturkontext Wissen aufhebt. Das ist nicht allein durch Vokabelgleichungen Fremdsprache-Muttersprache zu lernen, sondern wir benötigen eine Mehrfacherfahrung und -bindung aller Begriffe
- im Kontext
- im semantischen Feld (Wortbündel, assoziographische Verknüpfungen)
- im interkulturellen und im interlinguistischen Vergleich (Konfrontation)
- im kollokativen Musterrest (oder -satz).
- in Merkbeispielen.

Im Laufe des Leseprozesses und der hermeneutischen Interpretation kann sich für den Leser die Notwendigkeit ergeben, Teile oder die ganze Struktur der "mentalen Landkarte" seines "Vorwissens" in bezug auf Gegenstand, Sprache und Bedeutung zu verändern - was zur Entstehung neuer Schemata führen kann.
Unterrichtsversuche haben bewiesen, daß die Bewußtmachung dieser Schemata sowie der kognitiven und affektiven Vorerfahrungen, der Lernerfahrungen usw. in den verschiedenen Lernertypen die Lernfähigkeit erhöht: das Arbeiten mit Text-Schemata, das Entdecken von Text-Schemata und deren kognitive Beherrschung beschleunigen nicht nur den Leseprozeß, sondern verbessern angeblich auch die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

Was in der Schule erfahrbar gemacht werden kann - zwar je nach Alter, Stufe, Schultyp, Klasse usw. auf unterschiedliche Weise
-ist die Anerkennung der Andersartigkeit - in Routinen, Erscheinungen, Ausdrucksformen, Zeichen, Ausprägungen von Denk-und Fühlsweisen, sei es im deutschen Alltagsleben, sei es in Literatur, Kunst, Presse usw.

Im Falle des obengenannten Beispiels aus dem Lehrwerk, bezieht sich die Anerkennung des Fremden z.B. darauf, daß ein deutscher Junge zu anderen Tageszeiten in und aus der Schule geht, daß er in einem völlig andersartigen Schulsystem mit anderen Fächern und Methoden eingegliedert ist, daß er durch eine ihm vertraute Umwelt geht, die dem italienischen Kind gar nicht vertraut sein kann usw., was aber nicht nur durch eine reine Gegenüberstellung von Daten und Fakten zu erfassen ist.

Im zweiten Unterrichtsverlauf wird die im Lehrwerk dargestellte Realität nicht simulativ nachgespielt, sondern gedeutet und mit der eigenen verglichen. Erst dann gelingt es, die eigene Lebenswirklichkeit in der Sprache auszudrücken, die man diesem Vorgehen entnimmt.

Schon der Anfangsunterricht kann in diesem Sinn eine hermeneutische Dimension haben und im Sinne Hunfelds die Fähigkeit anbahnen, das Fremde durch Vergleich, Staunen und Nachfragen so zu verdeutlichen, daß es in seiner Andersartigkeit erkennbar wird und im Bewußtsein bleibt. Auch die Sprache der fremden - also in diesem Falle deutschen - Kinder bleibt Fremdsprache. Man verfremdet sie und sich, wenn man sich ihrer bedient, um Eigenes zu formulieren.
"Fehler" dabei sind natürliche Bestandteile dieser Verfremdung. Wird sie reduziert, ist das Teil eines Redaktionsvorgangs (s. Artikulationsschritt 6 S. 32 und S. 36), nicht etwa schematischer Nachweis der Lernfähigkeit - denn Lernen ist diese Bearbeitung des Entwurfs und nicht die konvergierende Herstellung "korrekter" deutscher Sätze.

Wenn ein italienisches Kind über sich auf deutsch spricht oder schreibt, ist alles gültig, was dabei herauskommt, selbst wenn der Lehrer rätseln muß, was gemeint ist (dafür ist er ja Pädagoge, daß er gelernt hat, das Gemeinte mit dem Schüler zu entdecken und zu entschlüsseln, und ihm im Re-

daktionsvorgang und in Schematisierung und Aufbau seines Wissens zur Seite zu stehen).

Das Prinzip der freien Texterstellung von Anfang an, ist auch der didaktische Ort der Grammatik, denn die Schüler entdecken Formen, Fügungen und sprachliche Gesetzmäßigkeiten im Prozeß der Verschriftung ihrer Gedanken. Die Deutschlehrer/innen können bei dieser Gelegenheit so einleuchtend wie sonst nie deutlich machen, daß die betreffende grammatische Erscheinung für die Textproduktion ein Gewinn und für den Schüler eine sprachliche Bereicherung ist.
"Die Einübung in hermeneutische Haltungen beginnt zwar bei der Übersetzung des Eigenen in die fremde Sprache, und lehrt deshalb Sprechfertigkeiten, die möglichst genau und authentisch sind. Verständigung im sprachlichen und inhaltlichen Bereich hat aber auch die Kenntnis der je anderen Regionalperspektive nötig, die durch den entsprechenden kulturellen, regionalen und allgemein politischen Kontext geprägt ist" (Hans Hunfeld).

Wenn also ein italienisches Kind seine eigene Wirklichkeit darstellt - wie das anhand der Elemente des oben angeführten Rasters (S.21) geschehen kann - muß es bedenken, welche Informationen für das deutsche Kind neu (s. als Beispiel dazu Aufgabe Nr.2. auf S. 21), unverständlich oder mißverständlich sein können: das ist eine sehr anspruchsvolle Leistung, denn in der Muttersprache hat ein italienischer Schüler einen solchen doppelten Erklärungsbedarf nie kennengelernt - und Voraussetzung einer solchen Leistung sind Kenntnisse über den Alltag deutscher Kinder, ihre Freizeitgewohnheiten und die Angebotsstruktur ihrer Umwelt. Die Einbettung der Themen und Sprachmittel in einen recherchierten Kontext ist daher eine Conditio sine qua non für kommunikative *und* hermeneutisch orientierte Lehrwerke.

Viele Lehrer/innen sind oft wie Schüler/innen und Eltern darauf eingestellt, in Lehrmaterialien nur gefilterte, assertorische, unbezweifelbare Informationen vorzufinden und ebenso wie bei Vokabeln alles sofort und einleuchtend erklärt zu bekommen, was "neu" ist. Moderne Lehrmaterialien enthalten auch widersprüchliche, "schwierige", nicht leicht verständliche Sachverhalte, in denen Begriffe und Zusammenhänge auftauchen, die ausdrücklich fremd -im Sinne von unerklärt - bleiben, die Stutzen und Verwirrung als Voraussetzung explorativer Neugierde auslösen (*Informationslücke* - s. oben) und damit die Verdeutlichung des Andersartigen vorbereiten; sie enthalten auch Texte, aus denen nur einige Informationen entnommen werden sollen, die verständlich werden, während manches Andere unscharf und unerhellt bleibt.

Moderne Lehrwerke sind zyklisch aufgebaut, d.h. die Schüler und Schülerinnen begegnen - um beim Beispiel zu bleiben - dem Thema "Schule" mehrfach und dabei könnte der Einstiegsimpuls z.B. lauten:
" Bitte schreibe auf, worüber die Einheit handeln könnte und benutze dabei, was Du zum Thema schon weißt."

oder

"Schaue mit Deinem Nachbarn die Einheit kurz durch und schreibe auf, was Dir positiv, negativ oder überraschend scheint und was Du als alten Hut empfindest!"

Solche Versuche der Schüler/innen, sich durch überfliegendes oder suchendes Lesen einen ersten Eindruck zu verschaffen und das eigene Vorwissen für die Deutung zu aktivieren, kann eine erste hermeneutische Schleife sein, der weitere im Laufe der Zeit durch andere Aufgabenstellungen folgen, bis der Inhalt als deutliches Gegenüber vor Augen steht, einschließlich dessen, was rätselhaft ist und bleibt.

Fassen Sie unter dem Stichwort *"Lernerperspektive"* zusammen, was Sie bis hier gelesen haben: welche Beispiele scheinen Ihnen besonders treffend, um den Begriff zu erklären? Welche Beispiele würden Sie aus Ihrer Unterrichtspraxis hinzufügen, welche würden Sie in Form von Arbeitsaufträgen mit Ihren Schülern gerne "ausprobieren"?

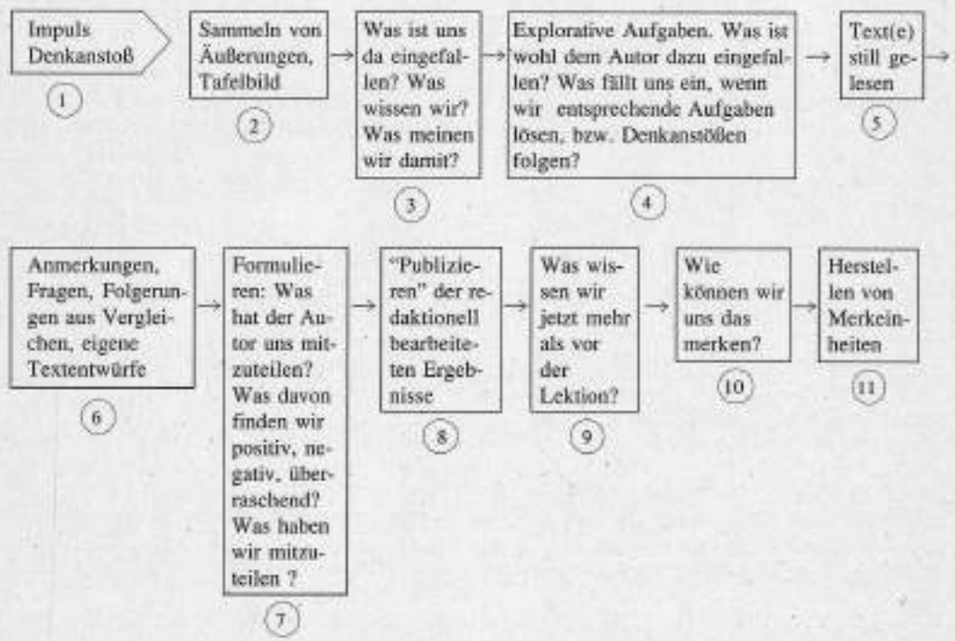
Soweit Ihnen der hier skizzierte hermeneutische Ansatz einleuchtet, überlegen Sie bitte, wie er sich auf die Artikulationsphasen Ihres Unterrichts auswirken könnte, insbesondere im Aufbau der schriftlichen und mündlichen Produktion.

1.2.
Wollte man die Schrittfolge der beiden oben skizzierten Unterrichtsverläufe zu der Lehrwerklektion schematisch festhalten, könnte das etwa folgendermaßen aussehen:

Schrittfolge bei Unterrichtsverlauf A



Schrittfolge bei Unterrichtsverlauf B



Was fällt Ihnen bei der Gegenüberstellung der beiden Schematisierungen besonders auf und ein? Sammeln Sie einige Stichworte bevor Sie weiterlesen.

Geben Sie Beispiele dafür, wie in jeder der beiden Abfolgen Arbeitsaufträge für die Schüler in den einzelnen Schritten aussehen könnten und beschreiben Sie die *Funktion*, die dabei dem *Lehrer* zufällt.

Welchen Schritten würden Sie die oben angegebenen Aufgaben (1-5) zuordnen?

KOMMENTAR

In der Schrittfolge B ist, gegenüber der ersten, eher Raum und Gelegenheit, um Schülerinnen und Schüler, im Sinne des entdeckenden und "praktischen" Lernens, zu selbständigem Handeln im Unterricht anzuregen und von ihnen Tätigkeiten entwickeln zu lassen,

- die sie als ganze Person mit "Kopf, Herz und Hand" (Pestalozzi) involvieren, und
- die von ihnen aus der Perspektive ihrer Lebenswelt als realistisch empfunden werden können.

Es gelten hier zwei Regeln:

- *Output vor Input*, denn stets wird das vorhandene Welt-, Text- und Sprachwissen aktiviert, um Neues darin einzubetten und damit zu verknüpfen;
- *Output ist mehr/anders als Input*, d.h. die Lerner reagieren nur zum Teil auf das Gelesene/Gehörte mit Sprachmitteln aus diesen Kontexten.

Damit verbietet sich von selbst der immer noch in vielen Klassen übliche Weg der Einführung neuer Vokabeln vor dem Textvortrag durch die Lehrkraft, nach dem die Schüler/innen den Text Satz für Satz oder Abschnitt für Abschnitt laut vorlesen.

Falls die Leser/innen dennoch einem solchen Weg folgen möchten, empfehlen wir die Lektüre an dieser Stelle abzubrechen.

Die oben aufgeführten fünf Aufgaben (s.S. 21) sind nur in einen Teil der Schritte einzugliedern (4-5-6-7-8-9-10-11, wobei besonders bei der redaktionellen Bearbeitung der Schülertexte in Schritt 8, in der Strukturierung der Ergebnisse in Schritt 9 und in der Gliederung von Merkwissen in Schritt 10 und 11 die flankierende Hilfe des Lehrers unabdingbar ist); zwar sind die Aufgaben Impulse zum Entdecken und zum selbständigen Lernen, aber ohne vorhergehende Denkanstöße zur Vergegenwärtigung schon vorhandener Erfahrungen, Wissensbestände usw. könnten diese nicht assoziativ mit den neuen Lernerträgen verbunden werden.

Schreiben Sie sich einige Beispiele von *Impulsen* und *Denkanstößen* auf, die Ihrer Meinung nach den oben angegebenen fünf Aufgaben vorangehen könnten.

Denkanstoß, der zur Sammlung von Schüleräußerungen und -ideen dienen könnte, wäre z.B. schon das Bild einer Schule oder auch nur das Wort "Schulweg": indem der Lehrer dann auf dem OHP oder an der Tafel sammelt, was die Schüler ihm zurufen, und ihnen immer wieder zum Ordnen, Zuordnen und Strukturieren der Gedanken und Begriffe verhilft, entstehen in Form von Wortketten und Wortbündeln organisierte Sinnganzheiten - allerdings nicht nur zu dem, was man weiß (s. die Fragestellung in Schritt Nr.3 - dabei wird vorhandenes Vorwissen klar strukturiert), sondern auch zu dem, was man noch nicht weiß (wodurch der Vorstellungsrahmen deutlich wird, sowie die Erwartungen und die Fragen, mit denen man sich dem neuen Text nähert).

Soweit Sie sich Gedanken gemacht haben über die Auswirkung des hermeneutischen Ansatzes auf den Aufbau schriftlicher und mündlicher Produktionsfähigkeit und die dabei denkbaren Artikulationsphasen von Unterricht, sammeln Sie bitte einige Notizen zur der dabei sich ergebenden Funktion von *Text*.

Im kommunikativen Unterricht ist der - geschriebene oder gesprochene - *Text* Denk- und Redeanlaß und in gewisser Weise immer auch Teil der Sprachlehre. Insofern diese Grammatik ist, erfüllt sie ihre Begründung und Anwendung vornehmlich im Schreiben. Schreiben ist dabei meist an Aufgaben gebunden, die nahelegen, bestimmte Sprachmittel (Tempora, Vergleich, Passiv usw.) zu verwenden.

Eine Aufgabe ist aber nur dann sinnvoll, wenn für die mündliche oder schriftliche Textproduktion *Schemata* zur Verfügung stehen. Diese werden durch Textanalysen gesprochener oder geschriebener Texte gewonnen und mit allen Eröffnungs-, Verknüpfungs- und Abschlußmitteln eingeübt.

Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, durch ein Verlaufsraster zu verdeutlichen, wie dies in einer auf psycholinguistische Einsichten beruhenden Unterrichtsplanung geschehen könnte (sie liegt auch schon der oben vorgestellten Schrittfolge B zugrunde).

2.
Durch das hier folgende Raster möchten wir Sie in unseren eigenen Suchprozeß einbeziehen: wir haben uns zwar zu dieser Form der Verdeutlichung in der Hoffnung entschieden, eine Grundlage für einen Dialog mit Ihnen zu bieten, sind uns aber - je mehr wir uns in die Erstellung dieses Rasters vertieft haben - auch dessen Enge bewußt geworden und an dessen Grenzen gestoßen: jede Schematisierung in dieser Form wirkt statisch und wird der Dynamik didaktischen Handelns nicht gerecht, und auch Sie werden - je mehr Sie sich mit dem Raster beschäftigen - seine Lücken entdecken und dabei seine Unzulänglichkeit erfahren, den gesamten Prozeß, der im Klassenzimmer geschieht, festzuhalten und abzubilden.
Dennoch bieten wir Ihnen diese Schematisierung zur Reflexion an - im Bewußtsein allerdings, daß wir Ihnen zumuten müssen, Vieles zwischen den Zeilen zu lesen. Es liegt uns deshalb sehr daran, daß Sie diese Artikulation nicht wie ein Rezept aufnehmen und anwenden oder übertragen, sondern daß Sie all die in den verschiedenen Spalten angedeuteten Impulse, Handlungsanstöße, Schülertätigkeiten und erwarteten Ergebnisse als eine Blaupause betrachten, die erst im Gespräch mit Ihnen und durch das, was Sie dazu- und hineindenken, seine Bedeutung gewinnt.

Das Verlaufsmuster und der darauffolgende Kommentar hat höchstens den Sinn eines Vorschlags und nicht den einer endgültigen Formulierung eines neuen Rezeptes oder "Ansatzes" oder "Methode", durch die von nun an Unterricht "neu" organisiert werden soll.

Es handelt sich um ein Modell didaktischer Planungsentscheidungen - also um ein Geländer, an dem man sich eine Weile festhalten kann, um es dann wieder loszulassen, wenn man die eigenen Unterrichtsroutinen kritisch durchdacht hat. Für einen/e Deutschlehrer/in ist diese permanente Überprüfung der Alltagspraxis genau so wesentlich und lebenslang erforderlich wie die Kenntnisnahme dieser Realität durch den Theoretiker.

Das Raster besteht aus sieben Artikulationsschritten mit je acht Spalten:

1.
Bezeichnung des *Artikulationsschritts*

2.
Allgemeine Angabe des damit verbundenen *Zwecks*/ der damit verbundenen *Absicht*

3.
Beispiele von *Impulsen*, die der Lehrer/die Lehrerin geben kann

4.
Beispiele von/Angaben zu den *Ergebnissen*, die man als Folge der Impulse, der Handlungsanstöße und der Aufgaben von den Lernern erwarten kann

5.
Angaben zur Gestaltung von *Handlungsanstößen und Aufgaben*, und einige Beispiele

6.
Stichwortartige Beschreibung der erwarteten *Schülertätigkeiten*

7.
Weitere Beispiele zur Anregung: im ersten Schritt werden vier Beispiele vorgestellt, von denen die ersten drei dann punktuell in Artikulationsschritt 2, 3 und 4 ausgearbeitet werden, während in Schritt 5, 6 und 7, wo die Ergebnisse zu sehr von der einzelnen Unterrichtssituation abhängen, nur darauf Bezug genommen wird.
Das erste der vier Beispiele bezieht sich auf die folgende Geschichte:

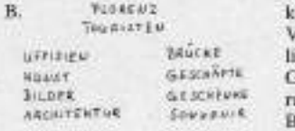
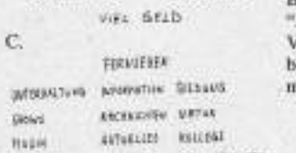
> *Es war einmal ein Lehrer, der war sehr klug: er konnte bis 5 zählen, auf dem linken Ohr schlafen und unter Wasser sprechen. Und er trug immer einen Hut, auch wenn es nicht regnete. Der Lehrer wohnte in einem Fischerdorf und hatte ein Ruderboot. Eines Tages fuhr er aufs Meer hinaus, um sich etwas zu sonnen. Da stieß plötzlich ein großer Hai gegen sein Boot und stürzte es um. Der Lehrer fiel ins Wasser, und der Hai packte sofort sein rechtes Bein. Da sagte der Lehrer - denn er konnte ja unter Wasser reden: "Du willst doch nicht mein knochiges altes Bein haben. Schau meinen Hut da oben auf den Wellen: unter dem stecken meine besten Dinge: meine Ideen, meine Träume, meine deutsche Grammatik, sogar der Konjunktiv II." Da ließ der Hai das Bein los und holte sich den Hut. Der Lehrer aber schwamm ans Ufer und war gerettet.*
>
> *Was, Ihr glaubt die Geschichte nicht? Wartet, bis Ihr einen Hai mit einem Hut trefft. Das ist er.*

8.
Begründung der in den Spalten enthaltenen Angaben, Vorschlägen und Anmerkungen.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
1. Eröffnung eines Vorstellungsrahmens	Ein entsprechend interessanter, anreizender, auslösender Impuls soll die Schüler/innen dazu bringen, sich einen Daseins- und Bewußtseinsausschnitt ins Gedächtnis zu rufen und diese Assoziationen und Denkmuster mit ihnen bekannten deutschen Begriffen zu benennen. Dadurch wird ein bekanntes Sprachinventar aktiviert werden, in das sich nachfolgend entdeckte Sprachmittel integrieren und mit Aufgaben gelöst werden. Prinzip: OUTPUT VOR INPUT	Denkanstöße: - Was fällt uns/Euch zu diesem Bild, Wort, Satz ein? - Woran denkt Ihr bei dieser Wortrose? - Was gehört in diese Wortliste? - Schreibt bitte drei/fünf deutsche Wörter auf, die zu diesem Bild, Wort, Satz passen! - Zeichnet bitte drei Dinge, die Euch zu diesem Impuls einfallen	Wortketten, Wortrosen, Assoziogramme, Begriffskreise, Satellitenbegriffe als Reaktion auf Basaltexte. Ein Basaltext ist eine zusammenhängende einfache Äußerung, die ohne Kommentar verständlich ist, wegen der Verkürzung aber herausfordert. Beispiele: 1. BASALTEXT  2. WORTROSE  3. KETTE Zahn | stein | hals | wurzel | arzt | pasta | bürste

5. HANDLUNGSANSTÖßE/ AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
- Tafelanschrieb - Gestaltung eines Posters mit den von der Klasse genannten Begriffen - Zuordnung dieser Begriffe:   - Antwort auf die Frage: *Was meinst Du damit?* - pantomimische Spiele. Alles dient dazu, daß die Lerner die Begriffe mit ihrem Welt- und Vorwissen verknüpfen.	Die Schüler/innen rufen aus ihrem Gedächtnis geeignete deutsche Begriffe ab und äußern diese dem Lehrer/der Lehrerin oder dem Schüler/der Schülerin gegenüber, die sie an die Tafel schreiben, oder sie tauschen solche Wörter in den Gruppen aus und nennen dann das Ergebnis; sie dürfen aber auch ihr Wiedererkennungsgedächtnis benutzen und passende Wörter aus dem Lehrwerk, dem Vokabelheft oder aus Haftzetteln aussuchen und der gemeinsamen Sammlung zufügen. Einfache Zuordnungen oder Wortkettelungen nach Sinnsträngen.	A.  B.  C.  D. 	Menschen haben ihr Weltwissen umsprachlich in mentalen Bildern gespeichert. Dieses Wissen ist eng mit der Muttersprache verbunden. Nur so ist es möglich, daß einem ein Gedanke kommt, den man sofort versprachlichen kann. In der Fremdsprache muß diese Koppelung erst aufgebaut werden. Das assoziative oder schlußfolgernde Nennen von Begriffen zu einem thematischen Impuls verstärkt und beschleunigt diesen Vorgang. Gleichzeitig aktivieren die Wortsammlungen das Interesse an den darin versteckten Sachverhalten und Themen.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
2. Strukturierung des Vorwissens	Die Schüler/innen werden angehalten, die Begriffe und ihre Gedanken dazu abzuwägen, neu zu sortieren und Zusammenhänge und Verlautsentwürfe herzustellen, die ihnen ihr Alltags- und Allerweltswissen und ihre Phantasie nahelegen. Diese Einschätzungen und Bewertungen sind *subjektiv* (deswegen gesprächsanregend), *kognitiv* (deswegen denkförderlich) und *affektiv* (deswegen ganzheitlich wirksam).	Denkanstöße, durch die den Lernenden plausibel erscheint, die gefundenen Begriffe nach Sinnzusammenhängen zu ordnen, Sinngruppen zu bilden oder Erzählideen zu entwickeln. *- Welche der Wörter bedeuten Dir viel, wenig, gar nichts? Vergleiche mit einer Nachbarin/einem Nachbarn!* *- Welche der Wörter sind für junge Menschen sehr wichtig und welche ganz unwichtig?* *- Welche Wörter passen zusammen, mit welchen können wir eine Geschichte erzählen?* *- Welche Wörter sind für Dich positiv, negativ, überraschend?* *- Was wissen wir? Was wollen wir wissen? Wie finden wir das heraus?* *- Was sind Ursachen, was Folgen oder Wirkungen?*	Logische oder faktische Gedankenketten, Rangordnungen, Sinnsequenzen, Begründungen dafür, Begriffspaare, narrative Entwürfe, Erläuterungen, Kommentare, kleine Begebenheiten aus dem eigenen Erleben, Vermutungen. Beispiele: *• heiß - kalt - Zahnschmerzen - Zahnarzt - Loch - behandelt - geschliffen* *• Süßigkeiten - Löcher in Zähnen - Zahnarzt - behandeln - Zähne kaputt - Gebiß* *• Zahnpasta gegen* *Blumen* *Paradonthose* *Karies* *Zahnfäule* *Entzündungen* *Bakterien* *Zahnstein* *Raucherzähne*

5. HANDLUNGSANSTÖßE/ AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
- Karikaturen, Bildausschnitte, Wörter zuordnen; - Zusammenstellen von 5-7 Begriffen und erläutern, was damit gemeint ist; - Betrachten eines realen Gegenstandes, etwa einer Zahnpastaschachtel: *welche Begriffe gibt es da, welche anderen verstehen wir leicht?* - Haftzettel oder -klötchen sortieren und ordnen, erläutern	Sammeln, sortieren, zuordnen, einordnen; Arrangements als Skripten, als sinngebende Abfolge von Konzepten, Reden über solche Begriffsgruppen und deren Bedeutung und Begründung; Formulierungen von Erläuterungen und Kommentaren zu Rangordnungen und Prioritäten	A. Ein Mann im Boot macht einen Ausflug aufs Meer. Da kommt ein großer Fisch und wirft das Boot um. Der Hai frißt den Mann. Der Hut gehört einem Professor. Er hat den Hut immer auf. Ohne den Hut hat er keine Ideen. Und er hat keine Haare. B.  C. 	Die Alltags- und (vermittelte) Allerweltserfahrung schlägt sich in Bedeutungsmustern nieder, die unsere Erwartungen und Deutungen prägen. Skripte in der Zielsprache entsprechen solchen typischen Erfahrungsschemata und werden deshalb an dieser Stelle so abgerufen, bzw. in der Fremdsprache konfiguriert. Das erhöht die Verfügbarkeit dieser sprachlichen Mittel und fördert die Geläufigkeit der Formulierung. Gleichzeitig sind die Bezugsbündel und -muster "Ankerplätze" für das neue Vokabular, das den danach bearbeiteten Texten entnommen wird.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
3. Hypothesenbildung	Die Schüler/innen sollen durch überfliegendes Lesen die Lektion, das thematisierte Dossier, das Kapitel in seiner Struktur und in den Bedeutungen erfassen, die auf diesem Wege leicht zugänglich sind. Dieses Wortverständnis kann auch Neigungen auslösen, sich mit dem einen oder anderen Aspekt, den man erkannt hat, näher zu befassen. Diese Vermutungen und Anmutungen führen zu Voraussagen über Inhalt, Bedeutung und Botschaft - der wichtigsten epistemischen Bedingung des Lesens in der Fremdsprache.	- *Welche unserer Gedanken und Begriffe erkennt Ihr im Text/in den Texten?* - *Welche Themen oder Probleme tauchen in dieser Einheit auf?* - *Was möchten uns die Autoren erzählen?* - *Was interessiert Euch an diesen Texten und Bilder* *sehr (A)* *ziemlich (B)* *nicht sehr (C) ?* - *Können wir zu der Einheit ein Inhaltsverzeichnis anfertigen?* - *Was erscheint Euch auf den ersten Blick überraschend, lustig, langweilig?*	- Stichworte und Notizen auf Zetteln als Niederschlag der selektiven Sinnentnahme: - Inhaltsskizzen aus der Schülerperspektive etwa zu Personen, Ort, Umständen, Details -Erläuterungen dieser Wahrnehmungen mit bestimmten Redemitteln: • *Es geht um ...* • *Es geht wahrscheinlich um..* • *Es kann sein, daß ...* • *Vielleicht ist es die Geschichte einer/eines ...* • *Mich interessiert das Bild auf Seite X, weil da ...* • *Ich denke, daß es um ... geht* • *Ich verstehe nicht viel, aber mir scheint, daß ...* • *Ich finde .... toll*

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
4. Aufgabengeleitete Vertiefungen des Verstehens und der Deutung	Die Schüler/innen sollen ihre spontanen Vermutungen, Gedanken und Erwartungen und ihre Hypothesen bei der Lösung gezielter Aufgaben überprüfen, ihre Sinnhorizonte noch einmal durchdenken und die Botschaft und die Sprache der Texte analytisch reflektieren. Wenn Texte vorwiegend als Handlungsvorlage dienen, werden solche Aufgaben bei anderen Themen ansprechen, die man mit den Mitteln des Mustertextes gestalten kann. Ob es vorwiegend um den fremdkulturellen Kontext oder die sprachlichen Mittel und Schablonen geht, in jedem Fall müssen die Aufgaben Gegenstand und Form der Sprache transparent machen.	Die Impulse werden in der Regel durch Aufgaben auf Kärtchen gegeben. Nehmen wir einen Text aus einer deutschen Zeitung, in dem behauptet wird, es gäbe in Berlin mehr Brücken als in Venedig. Es stellt sich heraus, daß es sich nicht um hölzerne oder steinerne Gebilde handelt, sondern um zahnärztliche Befunde. *Versucht, in der Bibliothek zu ermitteln, wieviel Brücken es in Berlin und in Venedig gibt.* *Bitte, interviewt unsere Schulzahnärztin zum Thema "Brücken in Berlin und in Venedig."* *Wo in der Welt vermutet Ihr die gesundesten Zähne? Grund?* *Vergleicht die Stadtpläne von Berlin und Venedig! Wie sieht es mit Kanälen, Flüssen und Brücken aus?*	Die Schüler/innen müssen, um ihre Aufgabe zu erledigen, den Text deuten und ggf. (etwas fürs Interview) übersetzen. Sie lesen zielbewußt und daher deutend und interpretierend. Die Schüler/innen mit landeskundlichen Aufgaben verstehen natürlich, wie der Text gemeint ist. Dennoch wird seine Wirkung nur möglich, wenn man Berlin und Venedig kennt und weiß, daß man als Deutscher oder Italiener die Wasserstraßen Berlins meist unterschätzt. Die Ergebnisse müssen in zusammenhängender Sprache vorgetragen, evtl. vorgelesen werden. Das geschieht nicht fehlerlos (s. dazu Schritt 5).

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
Ziel ist es, kursorische, extensive Lesegewohnheiten auszubilden. Ausdrückliche Anforderung: nur kurze Texte, Bilder, Kollagen überfliegen und sich Notizen machen. Notizen vergleichen und gemeinsame Ergebnisse als Vermutungen vortragen. Hypothesen aus Überschriften, Bildern, Skizzen, graphischen Darstellungen, Teilinformationen herleiten. Bei gehörten Texten: Stimmführung, Hintergrundgeräusche, Veränderungen im Stimmklang deuten.	- Such- und wahrnehmungsgerechte Notizen und deren Erläuterung - Vermutungen und Hypothesen als solche erkennbar formulieren - Textgestaltung und -illustration, aber auch Absätze und Hervorhebungen beachten und deuten - Kurzberichte über gemeinsame Erkenntnisse: • *Wir haben erst gedacht/ vermutet, daß ..., aber dann haben wir gefunden, daß ...*• • *Auf Seite X steht, daß ... Da haben wir gedacht: ...* - überfliegendes, aber dennoch sinnstiftendes Lesen	Aus Zeitökonomie kann man stärker steuern. A. *Ihr habt gemeint, der Hai frißt den Mann auf. Ist das in der Geschichte auch so? Was erzählt uns der Text über den Mann?* B. *Florenz wird hier aus der Perspektive* • *der Touristen* • *der Stadtverwaltung* • *der Denkmalschützer* *gesehen. Was sind die Punkte aus Eurer Sicht?* C. Steht der Autor *positiv, kritisch, oder negativ* zu häufigem Fernsehen? Ich erkenne im Text fünf deutliche Argumente. Seht Ihr auch so viele oder mehr?	Im Gegensatz zu Gewohnheiten in der Muttersprache, zeigen viele Lerner in der Fremdsprache dazu, einen Text Wort für Wort und Zeile für Zeile zu lesen. Mit der Aufforderung zu überfliegendem Lesen und zu vorläufiger Hypothesenbildung wird dieser schädlichen Neigung entgegengewirkt. Mit dem Anspruch an entdeckendes und selektives Lesen und Hören erhöht sich gerade auch bei schwächeren Schülern der Mut zum Raten, zum Nutzen der Intuition und Kreativität. Analytische Lerner finden ihre eigenen Wege der Hypothesenbildung.

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
Aufgaben können natürlich auch als Informationslücke gestellt werden: *"Er saß im Restaurant und schaute auf das rege Treiben, das den Kanal und die Brücke belebte"* *Was vermutet Ihr zu Person, Ort und Jahreszeit? Könnte das Berlin sein?* Die Aufgaben zielen einerseits darauf ab, den Text oder die Texte genauer zu lesen, aber stets auch auf die Interpretation der interkulturellen Begebenheiten. Deswegen sind hier Stadtpläne, Stadtführer, literarische Zeugnisse über Brücken in Berlin und Venedig ebenso nützlich wie deutsche und italienische Posters und Broschüren zur Zahngesundheit.	Die Schülerinnen müssen die Aufgaben verstehen und mit dem nötigen Selbstvertrauen daran gewöhnt sein, partnerschaftlich, in Gruppen oder selbständig in vorgegebenen Zeiträumen zügig zu arbeiten, Notizen zu machen, die Ergebnisse zu formulieren und ggf. zu visualisieren (Poster, Tafelanschrieb, Bild-, Kartenmaterial), sich anschließend kurz zu fassen und anschaulich zu reden. Sie müssen ferner den Zusammenhang der Aufgabe mit der Bedeutung des Textes sehen und Hintergrundinformationen auswerten, Quellen und Referenzbücher nutzen.	A. Ein Raster mit den Verben des Textes kann als Aufgabe zur vertieften Textdeutung dienen: | | Der Mann | Der Hai | |---|---|---| | war | klug | hungrig | | hatte | einen Hut auf | scharfe Zähne | | konnte | | | | sah | | | | packte | | | | zeigte | | | | wurde | | | Die Aufgabe könnte auch lauten: *Der Mann überlistete den Hai mit einem Trick. Bitte, erzähl uns, wie Du mal aus einer heiklen Situation herausgekommen bist.* B. *Bitte, schreib einen Informationstext für intelligente Touristen über Deinen Ort* *Bitte, schreibe zehn Gebote für Touristen in Florenz*	Das entdeckende Lesen und Hören aufgrund von Aufgaben soll Schüler/innen zu selbständiger einfallsreicher und interpretativer Arbeit erziehen und sie ermuntern, die Fremdheit des Textes durch phantasievolle Deutungen zu reduzieren, ohne die Andersartigkeit der Gedanken und Umstände des Autors und seiner Botschaft zu verfälschen. Es ist eine behutsame Hinführung aus hermeneutischem Vorgehen, indem eigene Deutungen gewagt, aber durch gemeinsames Prüfen und Reflexion von Hintergründen modifiziert werden.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
5. Erstes Zusammentragen und Prüfen der Ergebnisse	Die Schüler/innen berichten in ihrem Deutsch, was sie herausgefunden und sich ausgedacht haben. Dabei ermitteln sie Wirkungen, Schwächen und Mängel. Im Klassendiskurs werden Gedanken vertieft, durch Nachfrage wird Übersehenes aufgegriffen. Das gewählte Darstellungsschema wird bestätigt oder erweitert.	*- Was war neu und bleibt wichtig?* *- Gibt es Widersprüche?* *- Vielleicht setzt Ihr Euch zusammen und erarbeitet einen gemeinsamen Text, in dem alle wichtigen Gedanken enthalten sind. Da habe ich ein paar Verbesserungsvorschläge.* *- Wir sollten ein paar sprachliche Tricks besprechen, mit denen man einen Text interessanter aufbauen und gestalten kann* *- Das ist toll formuliert. Das sollten wir uns merken.*	Die mündlich vorgetragenen oder schriftlich notierten und dann abgelesenen Texte, die Entwürfe von Postern oder Tafelanschrieben sind formalgrammatisch und expositional wahrscheinlich unausgereift. Das bemerken die Vortragenden entweder selbst oder es wird von Mitschüler(inne)n angemerkt. Die Schüler/innen machen sich dazu inhaltliche und sprachliche, oder auch textstrukturelle Notizen.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
6. Erstellen von Texten mit reflektierter Qualität. Redaktion und Publikation.	Die Schüler/innen sollen ihre, ausgewählte oder neu verabredete Texte gründlich bearbeiten, wichtige Informationen zu übersichtlichen Abschnitten (*Schema*) ausformulieren und Höhepunkte von Erzählungen oder Schwerpunkte der Argumentation, bzw. des Appells deutlich hervorheben. Bei Durchsicht und Redaktion der Entwürfe werden grammatische und stilistische Verbesserungen kognitiv begründet (*Produktionsgrammatik*). Ziel ist ein publizierbarer Text.	*Wir müssen für unsere Arbeiten zunächst Thema und Publikationsart und -zweck festlegen: Wandzeitung, Poster, Appell, Modell für Prüfungsleistungen, Beispiel für Textsorte, Aushang im Klassenraum oder für alle zugänglich im Schulgebäude an Aushangbrettern.* *Welches Schema paßt für Euer Anliegen?* *1. Das Problem (* *Lösungen (* *Folgen (* *Entscheidung für eine Lösung (* *2. Ein Fall (* *Vergleich (* *Folgerungen (* *Empfehlungen oder Appell (* *Individuelle redaktionelle Beratung der Gruppen oder der einzelnen Autoren*	Gut strukturierte Texte unter Verwendung geeigneter Sprachmittel aus den Bezugstexten. Verwendung von Textverknüpfungsmitteln und Beachtung von Tempora und Tempuswechsel. Berücksichtigung textkonstitutiver, grammatischer und stilistischer Prinzipien und Regeln als Ertrag entsprechender Überlegungen im Klassenverband. Verwendung von Überschriften, Margination, Zeichnungen.

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
Sehr behutsam vermitteln Lehrer/innen Vergleiche untereinander, kritische Reflexionen und Verfassungsvorschläge formaler, textschematischer und inhaltlicher Natur. Damit wird der nächste Schritt vorbereitet.	Zunächst Zuhören, Vergleichen, dann Nachfragen und kritisches Nachdenken. Prüfen der eigenen Position, ggf. Revision. Notizen zu den Berichten, aber auch Verteidigung der vertretenen Auffassungen und Deutungen.	Man kann Schülergruppen auch einander berichten lassen, ohne als Lehrkraft selbst einzugreifen, und auf Selbstregelung und Selbstkorrektur vertrauen. Die Schüler/innen fragen in Zweifelsfällen. In manchen Fällen, insbesondere bei kreativen Gestaltungen (Erzählungen, Dramatisierungen) kann es an dieser Stelle durchaus genügen, die Darbietung zu genießen, ohne daraus auf der Stelle zu arbeiten.	Es ist wichtig, daß Schüler/innen Mut und Selbstvertrauen entwickeln und Ergebnisse in dem Deutsch vortragen, das ihnen jeweils als Interimssprache möglich ist. Sich verständlich zu machen, ist das wichtige Ziel, und dabei alle Strategien zu entdecken und zu nutzen, die dabei zu Gebote stehen: Gesten, Mimik, Skizzen, Grafiken, Begriffsmuster usw.

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
Modelle für sach- und adressatengerechtes Schreiben, Hilfen für geschickte narrative Dispositionen und Stilmittel, Anbieten von Konventionen des Textaufbaus, des Eröffnens, Abschließens und der propositionalen Absätze. Hinweise auf interkulturelle Unterschiede in der Verwendung von Bildern, Symbolen, Anspielungen. Berücksichtigung der Tatsache, daß die Adressaten sowohl Italiener als Fremde sind.	Anfertigen von verbesserten Versionen, Erörtern dieser Bearbeitungen, Benutzen der Lehrkraft und geeigneter Schüler/innen als Ideengeber und Redakteure. Gestaltung des Textes, seiner Illustrationen und ggf. Einbettung in graphisch-, layoutbezogene Kontexte. Nachschlagen und Vergleichen.	In vielen Schulen gehen Texte in Klassenzeitungen, Themendossiers, Ausstellungen oder das individuelle Logbuch ("Meine deutschen Texte und Fantasien") ein. Projektmäßiges Vorgehen läßt die redaktionelle Arbeit besonders gültig und motivierend wirken. Gelegentlich empfiehlt es sich, nur einen gemeinsamen Modelltext zu erarbeiten und daraus viele individuelle Variationen abzuleiten.	Die Bearbeitung von Prosa-, Erzähl- oder Hörspieltexten ist ein Akt integrativer Sprachreflexion mit unmittelbarer Anwendung der Erkenntnisse. Je mehr Textschemata ein Lerner hat, desto kompetenter ist er als Leser und als Verfasser von Texten. Hier ist der didaktische Ort grammatischen Nachdenkens und des Gewinns eines geschärften sprachlichen Bewußtseins.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
7. Gedächtnisorganisation: Einfügen von Schemata, Vertextungsmitteln, Wortschatz, Syntax und Grammatik in die systematische Behaltensordnung	Die Schüler/innen sollen sich die neugewonnenen sprachlichen Formen, Mittel, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten als Einsichten und Fertigkeiten abrufbar für klare Kommunikations- und Gestaltungszwecke merken und diese früher erworbenen Fähigkeiten anwenden	*- Was wissen wir jetzt mehr als vor der Lektion?* *- Was können wir jetzt besser in Texten (Briefen usw.) ausdrücken als vor der Lektion?* *- Welche Textmuster, welche Verknüpfungsmittel wollen wir uns einprägen?* *- Wie können wir uns das merken?* *- Suchen wir die wichtigsten inhaltlichen Kernbegriffe aus den Texten heraus und stellen wir sie zu Wortrosen zusammen* *- Suchen wir zusammen, was wir jetzt grammatisch besser ausdrücken können: Tempus, Attribute, Ort, Zeit, Grund, Folge* *- Mit welchen Sätzen können wir uns das am Besten klar machen?* *- Mit welchen Regeln läßt sich das am Besten formulieren?*	Merkeinheiten als Wortschatzbezugsbündel; Modelltexte unter Angabe des Schemas und aller grammatischer Regeln einer korrekten Versprachlichung. Notizen zu den während der Redaktion gewonnenen Einsichten als Merksätze für mündliche und schriftliche Textgestaltung.

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
Anfänger brauchen Anleitung, die nur im Klassenverband erarbeitet und dann in Merkhefte eingetragen werden. Später kann das in die Eigenverantwortung der Schüler/innen gestellt werden. Wichtige Fehlerquellen können wirksam bekämpft werden durch Hinweisschilder (Kartonkarten, hängende Blätter) im Klassenzimmer, bis die Fehler nicht mehr gemacht werden.	- Reflexion von Sprache, Vergleichen mit Lehrwerk und Lerngrammatik, Verdeutlichung der lexikalischen Bedeutungsspanne gegenüber der engeren Textbedeutung - Regeln und Verpflichtungen selbst formulieren und prüfen - Merkheft lebhaft gestalten	Für die gescheite Führung von Merkheften gibt es unendlich viele Ideen. Wir empfehlen, aus Lehrwerken und Arbeitsheften solche Formulierungen, Wortbündel, Ordnungen, Visualisierungen herauszukopieren, die den Schülern/innen als Anregung dienen können.	Die systematische Pflege gedächtnisgemäßer Lerneinheiten ist für viele Schüler/innen die entscheidende Voraussetzung für Übersicht. Selbstvertrauen und die Erfahrung von Lernfortschritt, und ständiger Rückgriff auf die Eintragungen

KOMMENTAR

Im Folgenden werden noch einige Anmerkungen zu jedem Artikulationsschritt nachgeschickt, die zur Klärung mancher Begriffe und zur Beschreibung der Dynamik im Klassenzimmer dienen mögen. Ausgeschlossen bleibt dabei notwendigerweise die Beschreibung des ganzen Übungsgeschehens, das sich aus Aufgaben, Impulsen, Denk- und Handlungsanstößen des einzelnen Lehrers in der eigenen Klasse je nach Notwendigkeit ergibt.

1.
Eröffnung eines Vorstellungsrahmens/Wecken eines Vorstellungskontextes

Zu einem zentralen Punkt (z.B. einem Stichwort oder einem Basaltext) des jeweiligen Themas oder Textes wird das kollektive und das individuelle Vorwissen in der Zielsprache abgerufen, indem man zu diesem zentralen Punkt Gedanken assoziieren läßt. Wörter werden (z.B. durch brainstorming-Verfahren) gesammelt und mit Hilfe von Assoziogrammen, Wortrosen, Wortigeln, Derivationsketten (Kopf: Ohren, hören, Augen, sehen, Nase, riechen, Mund, reden), Satellitentechniken usw. gruppiert: sie bilden auf diese Weise eine strukturierte semantische Ladung von Elementen - psycholinguistisch würde man "Konzepte" dafür sagen - die in einer weiteren Etappe zu "Skripten" zusammengefügt werden.

2.
Strukturierung der Gedanken / Organisation des Vorwissens in Kontexte / Erklärung des Vorwissens

Die assoziierten Gedanken werden in sinnstiftenden *Wortketten*, Wortbündeln, in logischen, faktischen und narrativen Zuordnungen und Textentwürfen geordnet und erläutert (z.B. kann man unter der Fragestellung "Ordne die Wörter von dem für Dich wichtigsten zum unwichtigsten" o.Ä. eine Hierarchie bilden lassen: die darauffolgende Begründung der Zuordnung ist schon ein narrativer Textentwurf; man kann an Ansichten, Geschmack und Interessen des Einzelnen appellieren und die Wörter anhand einer Frage wie "welche Worte sind für Dich positiv, welche negativ, welche überraschend?" gliedern und dann die Begründung erklären lassen usw.)

Psycholinguistisch würde man diese Stufe als "Skriptbildung" - also Verknüpfung von Begriffen zu semantisch kombinierten Sinnganzheiten - bezeichnen.

3.
Vermutungen und Hypothesen zum Inhalt der Einheit - Mutmaßung auf Grund der Durchsicht des Lernmaterials - Aushandlung von Bedeutung.

Die Schüler überfliegen die Arbeitsvorlage (Lehrwerklektion, Erzählung, Textsammlung, Drama usw.) und formulieren ihre ersten Eindrücke ("Es könnte sich um ... handeln", "das scheint mit ... zu tun zu haben", " das ... auf Seite ... scheint interessant" usw.). Dabei werden Lesetechniken wie "skimming" und "scanning" entwickelt, gleichzeitig aber auch Hypothesen über Sinn und Bedeutung aufgestellt, diskutiert und ausgehandelt. Dieser Schritt kann die Gruppenbildung zu Teilthemen oder -aspekten vorbereiten.

4.
Aufgabengeleitete Erkundungen und Informationsverarbeitung/Hör-und Leseaufgaben/ entdeckendes Lernen, selbstverantwortetes Vorgehen/ partielles Verstehen

Mit diesem Schritt unterscheidet sich der *kommunikativ-hermeneutische Ansatz* am deutlichsten von anderen Ansätzen: statt einen Text vorzuentlasten und nach dem Lesen und Bearbeiten das Verständnis durch Fragen oder andere Vergewisserungstechniken zu sichern, wird der Text als gegebene Bedeutungseinheit betrachtet, der es - mit Hilfe von *Aufgaben* - gilt, Sinn zu entnehmen, und zwar durch stilles Lesen der Zeilen *(bottom up)* oder durch Inferenzen, d.h. Zuschreibung von Bedeutungen aus dem Alltags-, Allerwelts- oder Fachwissen *(top down)*, wobei *Aufgaben* so gestellt sind, daß sie den Einsatz beider Verfahren anregen.
Würde in den vorhergehenden Schritten das Vorwissen nicht abgerufen und in sinnstiftenden Einheiten organisiert und würde nicht die Bildung von Vermutungen und Hypothesen vorher angeregt, wäre dieses Sinn-Entnehmen aus dem Text durch das Ineinanderlaufen des *Bottom-up* und *Top-down- Verfahrens* sehr erschwert.

Aufgaben zielen darauf ab, den Lerner als Leser handeln zu lassen, d.h. als jemanden, der seine Aufmerk-

samkeit nicht auf einzelne Vokabeln, Kollokationen oder Grammatikelemente richtet, sondern der sich aus seiner ganz individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsperspektive und auf dem Hintergrund seines Wissens und seiner Lebenserfahrung auf Inhalte konzentriert, die er interpretiert und "versteht", auch wenn er beim ersten Durchgang nicht die gesamte Aussage erfaßt und deutet, und auch wenn ihm Manches daraus "fremd" bleibt und er sich mit dem Bestehen und Weiterbestehen eines gewissen "Fremdheitsgrades" im Text als Gegenüber abfinden muß.

Mit dieser Fremdheit behutsam umgehen zu lernen, ist der Sinn von *Aufgaben*: sie halten die jeweilige Lerngruppe dazu an, dem Text partielle Informationen zu entnehmen (intensives selektives Lesen/Hören, nicht intensives Wort-für-Wort Lesen/Hören), um sie weiterzuverwenden oder anders darzustellen (durch ein Bild z.B.) oder zu verfremden (z.B. Gedanken aus der Perspektive eines bestimmten Handlungsträgers weiterzuspinnen oder darzustellen).

Aufgaben appellieren geradezu an individuelle Unterschiede in Wahrnehmung, Deutung und Sprachstil: wenn Schüler/innen zu unterschiedlichen Textdeutungen und Aussagen kommen, wird ein fruchtbarer Prozeß von Sinnaushandlung (negotiation of meaning) im Klassenzimmer in Gang gesetzt (classroom discourse!), der wiederum zu einer weiteren Beschäftigung mit dem Text und einer vertieften Einsicht in dessen Intentionen, Botschaft, und Gehalt führt.
Was dabei den Schülern - auch schon im Anfangsunterricht - deutlich wird, ist, daß jeder aus seinen Erfahrungen und seinem Weltbild und seiner Wahrnehmungsfähigkeit anders "versteht", daß also "Verstehen" nicht für jeden auf die gleiche Weise abläuft und daß man darüber erst etwas sagen kann, wenn man sich über die eigene Ausgangslage, die eigenen Vorerfahrungen und das eigene Vorwissen im Klaren ist, mit dem man dem Fremden begegnet: insofern bedeutet Verstehen des Fremden auch - oder sogar zuerst - Verdeutlichung des Eigenen.

Würden Schüler durch eine Aufgabenstellung, wie sie oben umrissen und weiter unten noch ausgeführt wird, zur Einsicht gelangen, daß die Bedeutung eines Textes jeglicher Art (oder eines Bildes oder einer menschliche Begegnung) durch die eigene Welterfahrung relativiert und bedingt ist, wäre ein grundlegendes Bildungs- und Erziehungsziel des Fremdsprachenunterrichts im Sinne einer Erziehung zur Toleranz erreicht.

5.
Kurzberichte: Erstes Zusammentragen der Ergebnisse, Vertiefendes Verstehen

Sobald die Aufgaben zu einer ersten Textrezeption geführt haben, berichten die Arbeitsgruppen einander oder im Plenum, fassen zusammen, stellen Befunde vor, erörtern Erkenntnisse, vergleichen Notizen, ergänzen sie inhaltlich, - was zugleich Anlaß zur Schulung diskursiven Redens ist, sowie zur logischen und verständlichen Gliederung von Notizen und Textelementen.

In dieser Hinsicht dient das gesamte Vorgehen dem methodischen Training, weil die Schüler lernen, ihre Arbeit zu organisieren, Notizen anzufertigen, Kurzberichte zu verfassen, das Wichtige von Unwichtigem zu trennen, sich kurz zu fassen usw.

6.
Produktion von Berichten und Beschreibungen reflektierter Qualität, Textredaktion, Veröffentlichung von Texten und Collagen

Die Kurzberichte werden nach ihrer Erörterung und sprachlichen Ausformulierung nun so erweitert und ausgestaltet, daß sie sich später zur "Veröffentlichung" eignen, d.h. dazu, festgehalten zu werden in Posters, Wandfriesen usw. oder im eigenen "Logbuch" (wo jeder Schüler seinen Lernfortschritt einträgt - es können Collagen, Bilder mit Beschriftungen, Textbeispiele o.Ä. sein: "Logbuch" ist eigentlich das Tagebuch auf Seeschiffen, in das alle für die Seefahrt wichtigen Beobachtungen aufgeschrieben werden).
In dieser Etappe werden Text-Schemata, Verknöpfungsmittel, grammatische und lexikalische Mittel erkannt, gewonnen, verwendet und erprobt und der Lehrer steht für die Klärung von Begriffen, für die Auswahl lexikalischer Elemente usw. zur Verfügung.

Ohne redaktionelle Beratung durch die Lehrkraft (oder geeigneter Schüler/innen) gewinnen die individuellen Textproduktionen nicht die Qualität, die für die Veröffentlichung notwendig ist. Besonders in dieser Etappe (aber natürlich auch schon in der vorhergehenden), wenn sich Schüler mit dem strukturierten Ergebnis ihrer Erkundungen in ihrer unvollkommenen Interimssprache zu Wort gemeldet haben, wird der Übungsbedarf für den Lehrer erkennbar, was ihm die Möglichkeit gibt, im Buch diejenigen Übungsvorlagen auszuwählen, die diesem Bedarf entsprechen (und andere zu überspringen, die an dieser Stelle nicht relevant sind).

Interventionen von Lehrern/innen haben in dieser Phase - wo sie helfend in das Bemühen der Schüler eingreifen, ihre Gedanken und Befunde anschaulich, angemessen und korrekt (2) mitzuteilen - die Chance, wirklich wirksam zu sein: die Sorge vieler Kolleginnen und Kollegen, daß die freie Aufgabenlösung zu viele Fehler generieren könnte, die man gar nicht alle "korrigieren" könne und daß die "Korrektur" in zu vielen Fällen folgenlos bleibe, hängt damit zusammen, daß oft der Eingriff in die Interimssprache und in die Lernstrategien der Schüler nicht in dem Augenblick geschieht, wo der Lerner den Bedarf sieht, und dazu motiviert und bereit ist, diese Hilfe anzunehmen.

Es gibt viele Gründe dafür, daß erst ein sorgfältig durchdachter, durchstrukturierter, in klare Absätze gegliederter, schlüssig aufgebauter und graphisch ordentlich und anschaulich gestalteter Text als Muster im Gedächtnis bleibt. Ob dies im "Logbuch", als Wandzeitung oder Poster oder in sonstiger Form geschieht, spielt dabei kaum eine Rolle: wichtig ist der bewußte und gründliche Bearbeitungsprozeß.

7.
Gedächtnisorganisation: Einfügen von Schemata, Wortschatz und Syntax in das Gedächtnis.

Um spontan und frei sprechen und schreiben zu können, muß unser Gehirn auf Rede- und Ausdrucksmittel zurückgreifen können, die "geordnet abgelegt" sind: über dieses systematische Speichern und über die Vorgänge des Abrufens beim Reden und Schreiben wissen wir relativ wenig. Dennoch ist die Annahme vielfältig belegt, daß semantisch kombinierte Ganzheiten diese abrufbare Ordnung schaffen und daß grammatisches Wissen am ehesten in selbstgefertigten Texten aufgehoben wird, die sich als Modelle im Gedächtnis abbilden.

Grundlegend für einen systematischen Aufbau der Sprachkompetenz ist daher, daß auf die Veröffentlichung der Ergebnisse eine Phase folgt, in der das episodische Sprachmaterial aus Texten und Situationen eingeordnet und auf ein behaltenswirksames Ordnungs- und Orientierungssystem bezogen wird (s. das unten aufgeführte Raster) und wo also die Vokabelgruppierungen, Textschablonen, Textverknüpfungsmittel, Satzmuster, Merksätze usw. gesammelt werden, die im Abrufgedächtnis gespeichert werden sollen (ca. 16% des entschlüsselten Sprachbestandes einer Stunde/Lektion gelangt in das Abrufgedächtnis, ca. 40% in das Wiedererkennungsgedächtnis und der Rest wird schlicht vergessen: zu entscheiden, "welche 16%" in das Abrufgedächtnis gelangen sollen, ist Aufgabe von Lehrern und Schülern zusammen).

Konkret bedeutet das, daß der Lehrer in dieser Phase
- dem Lerner einerseits bei der Bildung von Merkeinheiten, elementaren Erinnerungstexten, Wortgruppen, Wortgittern, Worttrauben usw. hilft, ihn bei der Gestaltung von Gedächtnisstützen, Eselsbrücken, Textschemata, Grammatiknotizen, Merktexten und -sätzen, modellartigen Minitexten u.ä. unterstützt und ihm durch gezielte mündliche und schriftliche Übungen bei der Festigung sprachlicher Lösungen für bestimmte Probleme beisteht,
- dem Lerner andererseits bei der Selbsteinschätzung seines Lernzugewinns und seiner Fortschritte hilft, indem er ihn immer wieder dazu führt, sich darüber bewußt zu werden, was er gelernt hat und was er besser kann, als vor Beginn der Einheit (ob sich der Zuwachs im Sprachlernvorgang in monologischer oder dialogischer Rede niederschlägt, in schriftlich narrativer oder expositorischer Textproduktion oder nur in Wortschatzsammlungen, hängt von der Lernsituation und Lerngelegenheit ab).

Anhand des hier folgenden Rasters kann sich der Schüler z.B. vergegenwärtigen, worüber er am Ende der Einheit besser und genauer reden/schreiben kann und was er besser als vorher über sich selbst mitteilen kann:

(2) Die Prinzipien, unter denen Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit zusammengefaßt werden können, sind durch den spielerischen Hinweis auf die "fünf A's" - Authentizität, Angemessenheit, Abrufbarkeit, Artikuliertheit, Akkuratheit - schon in FRAGEZEICHEN 1/91 S. 23 angedeutet worden.

1. Abenteuer	**2.** Aberglaube	**3.** Aussehen	**4.** Beruf	**5.** Bücher,	**6.** Eigenschaften	**7.** Erholung
8. Familie, Verwandte	**9.** Freizeit, Zeit	**10.** Freunde Nachbarn	**11.** Friede	**12.** Glaube und Überzeugung	**13.** Gemeinde	**14.** Geschmack
15. Handwerk, Basteln	**16.** Heim Wohnung	**17.** Heimat Wohnort	**18.** Kleidung	**19.** Kommunikationsmittel	**20.** Krankheit	**21.** Krieg
22. Künste	**23.** Landschaften	**24.** Länder & Völker	**25.** Liebe	**26.** Menschenrechte	**27.** Minderheiten	**28.** Nahrungsmittel, Ernährung
29. Naturwissenschaft & Technologie	**30.** Öffentliche Dienste	**31.** Polizei, öffentliche Ordnung	**32.** Spiele, Hobbies	**33.** Sport	**34.** Sprachen & Kultur	**35.** Staat
36. Strafe	**37.** Streit	**38.** Schule, Ausbildung	**39.** Transport	**40.** Tod	**41.** Umwelt, Ökologie	**42.** Unfälle Sicherheit
43. Urlaub, Ferien	**44.** Verbrechen, Vergehen	**45.** Verkehr und Wirtschaft	**46.** Versorgung, Einkaufen	**47.** Versöhnung	**48.** Wald, Natur, Parks	**49.** Werte und Normen

Um beim Ausgangsbeispiel zu bleiben, kann der Schüler z.B. zum Thema "Schulweg" zusammenfassen, was er Neues gelernt hat: bitte versuchen Sie selbst, das Thema "Schulweg" auf die Themen dieses Rasters zu beziehen: welche werden davon berührt?

Stellen Sie nun fest, mit welchen der 49 Daseinsbereiche für Sie der Begriff "Zeugnis" zu tun hat! Erklären Sie warum!

Sie werden unschwer erkannt haben, daß wenn Sie anhand eines solchen Rasters Lernerträge thematisieren und mit dem Lebens- und Erfahrungskontext des Schülers verknüpfen lassen, sich auch eine andere Möglichkeit von Unterrichtsplanung ergibt: wenn diese 49 semantisch-mentalen Einheiten am Ende einer Unterrichtseinheit helfen, das Gelernte zu organisieren, bedeutet das auch, daß sie für ein ganzes Curriculum ordnungsleitend sein können. Dies hat wiederum zur Folge, daß nicht die im Lehrmaterial vorgegebenen Themen und Tätigkeiten das Unterrichtsgeschehen bestimmen, sondern die Gelegenheiten, die sich aus den Teilnehmerinteressen und -vorerfahrungen oder aus aktuellen Lokal- und Weltereignissen ergeben und die als Gespräch-, Lese-, Schreib- und Lernanlaß genutzt werden: der Unterricht ufert aber dabei nicht nach einem zügel- und ziellosen Zufallsprinzip aus, sondern wird immer wieder auf ein Ordnungssystem bezogen, wo die 49 Felder nicht als formale Kategorien für eine lineare Organisation der Lernerträge dienen, sondern als Rahmen, innerhalb dessen sich eine kreative, interagierende und teilnehmerorientierte Unterrichtsgestaltung entwickelt, in der die Erfahrungs-, Erlebnis- und Wertewelt der Lerner wesentlicher Denk- und Handlungsansatz ist.

Grundlegend für diese Art von Unterricht ist einerseits die Flexibilität des Lehrers, andererseits seine Fähigkeit, durch die Gestaltung angemessener und gezielter Aufgaben, Lerngelegenheiten zu schaffen und diese zielgerecht zu nutzen.

In den Seiten, die Sie bisher gelesen haben, ist öfters der Begriff *Aufgabe* verwendet worden: listen Sie alle Merkmale auf, die implizit oder explizit dazu genannt worden sind.

Welche *Aufgaben* würden Sie für welche der neun oben angegebenen Etappen vorschlagen? Schreiben Sie sich für jede Etappe ein Beispiel auf, bevor Sie weiterlesen.

3.

Der Begriff "Aufgabe" ist bis hier verwendet worden im Sinne eines denk- und diskursanstoßenen und handlungsleitenden Impulses: er entspricht dem englischen Begriff "task", der seit zehn Jahren in einer reichen didaktischen Literatur dokumentiert ist.
Der Leser muß sich mit der am Ende dieses Beitrags dazu angegebenen Bibliographie begnügen, da es nicht möglich ist, die gesamte Forschungslage im Umfang eines Abschnitts vorzustellen.

Der Begriff hat, so wie er in diesem Aufsatz benutzt wurde, eine - in der zitierten Literatur nachweisbare - pädagogisch-didaktische, eine psycholinguistische, eine hermeneutische und eine handlungsanregende Komponente (daher auch weiter oben der Hinweis auf Pestalozzis "Lernen mit Kopf, Herz und Hand"): im Folgenden wird noch ein zusammenfassender Überblick über die Merkmale und die Bedeutung von "tasks"versucht, der den Lehrern/innen in der eigenen Entwicklung von Aufgaben in ihrer Unterrichtsgestaltung als Anregung dienen soll.

Mit Sicherheit handelt es sich dabei nicht um eine abgeschlossene Abhandlung - dafür ist auch die ganze Materie noch zu jung und mitten im Werden - doch wenigstens um einen ausbaufähigen Ansatz für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts der Neunziger Jahre, an dem jeder der FRAGEZEICHEN-Leser seinen Teil beitragen kann.

Was ist ein "task"?

Ein "Task" ist ein Arbeitsauftrag an einzelne Lerner oder Gruppen, der zu geistiger Tätigkeiten führt, die sich auf fremdsprachliche Informationen gründen und Äußerungen/Handlungen in/mit der Zielsprache auslösen.
Die Auswahl dieser Informationen von seiten des Lehrers und die Formulierung des Arbeitsauftrags aktivieren Neugierde und Vorwissen, steuern mentale Vorgänge und Handlungen und legen bestimmte sprachliche Äußerungen nahe, ohne jedoch wie im "Übungsgeschehen" Inhalt, Versprachlichung und Niveau der Gedanken eng vorzustrukturieren.
Was Schüler/innen im Verlauf einer Aufgabenbearbeitung entdecken, notieren und gestalten, ist nur ihnen bekannt und motiviert daher zur Mitteilung und zum Zuhören.

Im Klassendiskurs über Ergebnisse und Befunde der aufgabengeleiteten Arbeit, werden gemeinsam Bedeutungen erörtert, verglichen, vertieft oder auch verändert. Diese Vorgänge der Vertiefung und Verdeutlichung durch Gespräche, durch erneutes Reflektieren von Texten und durch Bestätigung oder Korrektur von Annahmen ist im Sinne Hunfelds ein hermeneutischer Akt zur Klärung von Text und Sprache als deutlichem Gegenüber - wobei dies den mündlichen und den schriftlichen Aspekt auf gleiche Weise betrifft und "Text" im weitest denkbaren Sinne gefaßt ist.
Dadurch daß Aufgaben und Impulse an das Denken, die Vorerfahrungen, das Vermögen usw. der Lerner appellieren, haben sie unterschiedliche subjektive schul- und sozialisationsbedingte Reaktionen zur Folge. Will man diese Vielfalt reduzieren, muß die Aufgabenstellung entsprechend entweder auf voraussagbare Erlebnisse oder auf universelle Sachverhalte anspielen: zuverlässige Lernergebnisse hängen einerseits von der *Deutlichkeit des Ziels* ab und andererseits von der *aktiven Sprachverwendung*. Zwar kann das Ziel der Aufgabe sprachlicher Art sein (die Schüler sollen ja "die Sprache lernen"!), doch wenn das erwartete Ergebnis außersprachlich ist und die Aufmerksamkeit sich auf die Lösung eines außersprachlichen Problems richtet und das ganze Denken und Fühlen des Lerners mit seinen persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen miteinbezogen wird, ist die Aufgabe nicht nur viel interessanter, sondern hat auch die Chance, zu Lernerträgen zu führen, die deshalb zuverlässig und dauerhaft sind, weil sie assoziativ mehrfach verankert sind.

Wenn Klassen oder einzelne Schüler gewohnt sind, Lernen als Regelbefolgung vom Lehrer oder vom Lernbuch zu erfahren, wirken aufgaben-geleitete Verfahren zunächst verunsichernd und befremdend, besonders wenn sie nur im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, während in anderen Fächern vorwiegend frontal unterrichtet wird.
Die Verunsicherung betrifft nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer, weil angesichts der kurzfristigen Scheinerfolge vorwiegend lehrergesteuerten Unterrichts, die andere Progression der Fertigkeiten, das "langsamere Lernen" und die individuellen Unterschiede in den "Ergebnissen" im aufgabengesteuerten Unterricht sehr leicht Kritik bei Eltern, Kollegen und Lehrergremien auslösen kann.
Untersuchungen haben gezeigt, daß deshalb in einer

Schule nicht ein Lehrer allein, sondern mindestens zwei bis vier Lehrkräfte zusammenarbeiten, gemeinsame Erfahrungen sammeln und sich ständig austauschen müßten, denn jeder, der sich auf einen neuen Arbeitsansatz einläßt, braucht in der Experimentalphase Zuspruch, Vergewisserung und Rückbindung an ein gemeinsames Konzept.

Auf jeden Fall ist *eindeutig gesichert*, daß mittel- und langfristig der hier dargestellte impuls- und aufgabengesteuerte Ansatz die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler/innen stärkt, daß die fremdsprachliche Regsamkeit und und die aktive Beherrschung von sprachlichen Gestaltungsschemata und -mitteln deutlich zunimmt und die Kooperationsbereitschaft mit unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten in Partner- und Gruppenarbeit deutlich verbessert wird.

Wenn man den Unterricht kontinuierlich im Zweijahresrhythmus plant und durchführt und wenn man, im Sinne eines relationalen Curriculums, Kenntnisse und Fähigkeiten durch Wiederholung und konzentrische Erweiterung auf- und ausbaut, werden solidere Ergebnisse in kürzerer Zeit erzielt als im herkömmlichen lehrer-und lehrbuchgelenkten linear anhäufenden Lerngeschehen.

Zusammenfassend kann man sagen

- daß Tasks sich zwar vorrangig auf Bedeutungen und Botschaften richten (z.B., ausgehend aus einer Zeitungsnachricht, Erstellung eines Briefes aus Fremdperspektive), aber auch immer Signale enthalten für die formale Struktur der Lösung (z.B. Schreibe einen Brief, fertige ein Poster an);
- daß Tasks deshalb eindeutig und transparent sind und das erhoffte Arbeitsergebnis ziemlich genau bezeichnen, ohne jedoch die schöpferische Eigenleistung der Schüler/innen auszuschliessen;
- daß Tasks von den Schülern erwarten, daß sie handeln als sie selbst und daß ihre Lösungsvorschläge aus ihren Ansichten, Gefühlen, Erfahrungen heraus entwickelt werden;
- daß Tasks der Lehrkraft eine baldige Diagnose erlauben
  1. der Denk- und Deutungsmuster der Schüler/innen
  2. der Art des Umgangs und des Verarbeitens im betreffenden Sinnzusammenhang
  3. des Übungsbedarfs und der notwendigen Interventionen im Lernprozeß;
- daß Tasks mehr sind als in Eile am Schreibtisch ausgedachte didaktische Maßnahmen, die als Teil der täglichen Vorbereitungsroutine aus dem Arsenal sprachpädagogischer Erfahrung gezogen und eingesetzt werden können;
- daß Tasks gründlich durchdacht, klar formuliert und durch ein Lösungsgeländer vorstrukturiert sein müssen und leichter in Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch unter Kollegen entstehen und fruchtbar werden, als in der Einzelarbeit;
- daß Tasks, wenn sie sich einmal als fruchtbar und machbar erwiesen haben, in verschiedenen Klassen wiederholbar sind, da sie immer wieder anders gelöst werden, weil sie in jedem Schüler und in jeder Klasse auf einen anderen Erfahrungskontext oder -hintergrund stossen (deshalb ist es ratsam, zum Lehrwerk oder zu den Lehrermaterialien eine Aufgabenkartei zu entwickeln, die man ständig anreichert, kritisch kommentiert und revidiert, mit der Dokumentation relevanter Ergebnisse integriert, und die als gemeinsamer "pool" dienen kann, aus dem alle beteiligten Kollegen schöpfen können - und der wiederum ergänzt wird durch die Eintragung der Erfahrungen aller Beteiligten).

Falls Sie uns bis hier gefolgt sind, dürften Sie nicht irritiert oder enttäuscht sein, wenn nicht alles direkt in Ihre Praxis umsetzbar ist: die "Leerstellen", die Sie in diesem Beitrag finden, betreffen sowohl das Wissen, als auch das Handeln, die theoretische Voraussetzung ebenso wie die Umsetzung im Unterricht, weil wir zunächst Ihre Unterrichtssituation erst kennen müßten, ehe wir daraus gemeinsam praxisleitende Konzepte gewinnen können.

Wir würden uns freuen und versprechen Antwort in dieser Zeitschrift, wenn Sie uns Praxiserfahrungen, Praxisprobleme, Einwände und Fragen zuschicken würden, damit aus dem rhetorischen Dialog ein wahrer wird.

* La concezione del presente articolo è nata dalla collaborazione di anni tra i due autori: nella stesura definitiva però, i capitoli 1, 2 e 3 sono opera di Silvia Serena, mentre i sette schemi sono opera di Hans-Eberhard Piepho.

LESEEMPFEHLUNGEN

Anderson Richard C.: The notion of schemata and educational enterprise: general discussion of the conference. In: Richard C.Anderson, Rand J.Spiro, Wil.E. Montague (eds.): *Schooling and acquisition of knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1977, 415-431.

Boekaerts Monique: *Towards a theory of learning based on individual differences*, Verlag Communication and Cognition, Gent 1984

Brindley G.: Factors affecting task difficulty. In: Nunan D.:(ed) *Guidelines for the development of curriculum resources*. National Curriculum Resource Centre, Adelaide 1987

Buckby M.: *Graded objectives*. CILT, London, 1985

Buttaroni S., Knapp A.: *Fremdsprachenerwachsenen. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Verband Wiener Volkbildung, Wien, 1988

Candlin C., Murphy D. (eds): *Language Learning Tasks*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs N.J., 1987

Carrel P., Eisterhold J.: Schema Theory and ESL reading pedagogy. In: TESOL Quarterly 17 (1983) 4.

Crombie W.: *Discourse and language learning: a relational approach to syllabus design*. OUP, Oxford, 2/1989

De Bono Edward: *The use of lateral thinking*. Jonatan Cape 1967, Penguin 1990.

Desselmann, G. : *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer*. Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1987

Edelhoff Christoph, Liebau Eckhart (Hg.): *Über die Grenze - praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*. Beltz, Weinheim und Basel, 1988

Faerch C. (Hrsg.): *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London, 1984

Hunfeld Hans: *Literatur als Sprachlehre*. Langenscheidt, Berlin - München, 1990

Kasper G. (Hrsg.): *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus University Press, Aarhus, 1986

Krashen S.D. : *Writing in a foreign language*. Pergamon, Oxford, 1982

Mayr E. et al. (Hrsg.): *Fachdidaktik im Dialog. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis schulischer Unterrichtsfächer und universitäter Lehrerbildung*. Schneider, Baltmannsweiler, 1989

Murphey Tim: Schema Theory. In : EIAS Newsletter 3/3, 1986

Nunan D.: *Designing tasks for the communicative classroom*. CUP, Cambridge, 1989

Piepho H.-E.: Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die "postkommunikative Epoche". In: Deutsch lernen, 2/1990

Projektgruppe praktisches Lernen. Bildung durch praktisches lernen? In: Pädagogik 7-8/1988

Quasthoff Uta M.: *Gliederungs- und Verknüpfungssignale als Kontextualisierungshinweise: Ihre Formen und Verwendungsweisen zur Markierung von Expansionen in deutschen und amerikanischen konversationellen Erzählungen*. L.A.U.T (Linguistic Agency University of Trier), Series A, Paper No.62, Jan.1979

Rivers W.(ed): *Interactive Language Teaching*. CUP, Cambridge, 1987

Schank Roger C., Abelson Robert P.: *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1977

Skowronek B.: Der sprachliche Fehler im gesteuerten Fremdsprachenunterricht im Gefüge der Interimsprache und der Sprachnorm. In: Glottodidaktik 17 (1984), S. 39-46.

Thorndyke Perry W., Hayes-Roth Barbara: The use of Schemata in the acquisition and transfer of knowledge. In: Cognitive psychology 11,82-106 (1979)

Ulijn J.M.: *Cross-language transfer in reading vs. writing*: the CAH Revisited in an Psycholinguistic Perpective. Duisburg, L.A.U.D. 1987

Wolff Dieter: Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89: 6 (1990) 610-625



Speziell für
unsere italienischen Nachbarn

Deutschkurse mit *mehr* Praxis

Intensive Sprachkurse während der Sommerferien für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Spezialkurse (Methodik und Didaktik, Landeskunde, Deutsch in der Wirtschaft etc.)

Rufen Sie noch heute an oder schreiben Sie uns! Wir informieren Sie gerne.

DiG
Deutsch in Graz

Deutsch in Graz, A-8010 Graz, Zinzendorfgasse 30, Tel. (0043-316) 38 27 47, Fax. (0043-316) 38 27 64

SCHERING SpA

Schering SpA
20131 Milano - Via Mancinelli, 11

Schering

Affiliata alla
Schering AG Berlino/Bergkamen

DIVISIONE FARMACEUTICA
DIVISIONE AGRICOLTURA
DIVISIONE CHIMICA INDUSTRIALE
DIVISIONE GALVANOTECNICA
DIVISIONE CHIMICA FINE

Direzione e Uffici:
20090 Segrate (MI)
Via Schering
Telefono (02) 2165
Telex 312295 Schering

Lehrer erzählen ...

Zu einer neuen Rubrik: Vorwort der Redaktion

Wie spricht man eigentlich über Unterricht?
Wenn Lehrer miteinander und untereinander über Unterricht reden, erzählen sie in einer anschaulichen und stark an den Erfahrungszusammenhang gebundenen Form über Ereignisse, Einsichten und Beobachtungen im Klassenzimmer. Was sie dabei tun, ist weder direkt wissenschaftlich noch direkt unwissenschaftlich, sondern irgendwie ein Mittelweg zwischen der Wissenschaft über Unterricht - die eigentlich "un-praktisch" und oft als praxisfeindlich empfunden wird - und der Unterrichtspraxis, die oft für "wissenschaftsfeindlich" gehalten wird ...
Das Erzählen darüber liegt dann irgendwo in der Mitte und wird zur adäquatesten Form der Mitteilung über so etwas Komplexes wie die Praxis: im Gespräch von Lehrer zu Lehrer unter bestimmten Umständen und für bestimmte Phänomene ist diese Form der Mitteilung ergiebiger als die Reflexion der Praxis in der Theorie. Deshalb ist diese neue Rubrik geboren: damit die Kollegen Mut fassen und aus ihrem Unterricht heraus erzählen, ohne an sich selbst die Forderung zu stellen - an der sie dann verzweifeln - "einen wissenschaftlichen Beitrag" leisten zu müssen.
Den Anfang macht einerseits eine Kollegin aus Leipzig, die etwas aus ihrem Unterricht erzählt, das manchen FRAGEZEICHEN-Lesern und ihren Schülern Spaß machen dürfte, andererseits zwei Nachrichten über Unterrichtserfahrungen, die in der eingesandten Form so ausführlich waren, daß sie allein ein ganzes Heft für sich beansprucht hätten, dabei aber so interessant sind, daß sie den Lesern nicht vorenthalten werden dürften: daher die Entscheidung, den Lesern wenigstens durch eine kurze Beschreibung ein Bild der Erfahrungen zu geben und durch die Angabe der Anschrift der entsprechenden Kollegen, die Möglichkeit zu bieten, sich selbst bei Bedarf und Interesse mit diesen in Verbindung zu setzen.

Wir hoffen, daß diese Rubrik viele Leser ermuntert, selbst kurz etwas zu erzählen, was Kollegen im täglichen Unterricht Spaß, Mut und Freude machen kann und sind auch gerne - soweit überhaupt erforderlich - zu einer redaktionellen Hilfestellung bereit.

KLEINES FARBENSPIEL
Eine Hilfe zur Adjektivdeklination im Unterricht

Rosemarie Freyer-Wojnikowa

In Lektion 11 A von "Deutsch aktiv/neu" (S. 170) geht es in der "Geschichte vom grünen Fahrrad" von Ursula Wölfel unter anderem um die Adjektivdeklination - ein schwieriges Kapitel des Deutschen, wie alle Deutschlehrer und vor allem -lerner zu Genüge wissen. Der erwähnte Text (und die dazu gehörenden Aufgaben) lassen die Mühen der Deklination jedoch - zumindest vorübergehend - etwas vergessen., nicht nur, weil er lustig ist und die Lernenden an ähnliche selbst erlebte Situationen anknüpfen können, sondern weil er "Farbe" hat, im doppelten Sinne des Wortes: Er enthält viel Farbbezeichnungen.
Da es zeitlich möglich war, konnten wir uns an dieser Stelle der Lektion einen lexiko-grammatischen Abstecher ins Reich der Farben gestatten, in dem wir uns über folgende Texte und Aufgaben fast zu verlieren drohten ...

1. Aufgaben

1.1. ***Schreiben Sie, ohne lange zu überlegen, fünf Farbbezeichnungen auf!*** (Psychologisch nicht neu, aber immer wieder interessant: Welche Farbe/n wurde/n als erste genannt? In welcher Reihenfolge erscheinen die nächsten drei?)
1.2 ***Schreiben Sie Ihre Lieblingsfarbe/n auf!***
1.3 ***Woran (z.B. an welche Gegenstände) denken Sie bei diesen Farben?***
1.4 als Variante zu 1.3: ***woran denken Sie bei der Farbe "blau", "grün" usw.?***
1.5 ***Schreiben Sie auf, was weiß (blau usw.) ist!***
1.6 ***Im Deutschen ist "blutrot" eine usuelle Kombination, "zungenrot" dagegen nicht. Welche analogen Kombinationen kennen Sie? Welche gibt es in Ihrer Muttersprache, wie lauten Sie in direkter Übersetzung?***
1.7 ***Welche Kombinationen würden Sie im Deutschen bilden?*** (Hier eröffnet sich ein Terrain für manche phantasievolle okkasionelle Bildung!)
1.8 ***Wie werden in Modezeitschriften, Gartenkatalogen u.ä. Farben bezeichnet?***
1.9 ***Welche Tier-, Pflanzennamen und geographischen Bezeichnungen beginnen mit einem Farbwort?***
1.10 ***Welche Familiennamen, die Farbbezeichnungen sind, kennen Sie bzw. tragen berühmte Persönlichkeiten?*** (Benutzen Sie Lexika!)

Es bedarf sicher keiner Begründung, daß die hier vorgelegte Abfolge keineswegs zwingend ist und der Lehrer entsprechend seinen Intentionen auswählen sowie entscheiden muß, wie weit er sich in eine Aufgabe vertieft.

2. Texte

2.1 Die Geschichte vom grünen Fahrrad (s.o.)
2.2 Herr Weiß aus Schwarz (in: Themen 1, Lekt.2 Kursbuch)
2.3 Gabriele Hirst, Dämmerung (Gedicht)
2.4 Modezeitschriften, Gartenkataloge
2.5 Lexika, Duden

Der pädagogische Ertrag dieses Abstechers war vielfältig: Alle Sprachtätigkeiten waren gefordert und wurden weiterentwickelt. Das *lexikalische Feld "Farben"* wurde erarbeitet und strukturiert, *Grammatik* (Adjektivdeklination) und *Orthographie* (Groß-, Klein-, Zusammenschreibung) wurden mitgeübt, *Kreativität* wurde riskiert (z.B. bei den Farbkombinationen oder beim "Dichten"), die *Arbeit mit Nachschlagewerken* wurde trainiert und dabei die Allgemeinbildung vertieft. Mitgebrachte Reproduktionen von Gemälden (in unserem Fall abstrakte Farbkompositionen) erleichterten nicht nur die Semantisierung, sondern erweiterten auch Kenntnisse der Kunstgeschichte.
Schließlich waren wir uns mit dem Maler (War es Renoir? War es ein anderer?) völlig darin einig, daß (sinngemäß) die Welt aus nichts als Farbe besteht ...

3. Ausschnitt aus einer möglichen Strukturierung des lexikalischen Feldes "Farbe":

1. Einfache Farbbezeichnungen: rot, weiß, grün ...
2. Kombination mit hell-, dunkel- (blaß-, tief-), halb-, mittel-
3. Kombination Farbe/Farbe (graublau)
4. Kombination Gegenstand/Farbe (himmelblau)
(Stoff für Diskussionen: Eigelb, Eiweiß, Blattgrün, Katzengold; und natürlich nichtusuelle Bildungen: hautbraun, wellengrün ...)
5. Adjektive und Partizipien als Attribute für Farben (sattes Rot, schreiendes Gelb, gletscherkühles Blau)
6. indeklinable Bezeichnungen (sicher auch für manchen Muttersprachler überraschend, s.u.)
7. okkasionelle (dichterische) Bildungen (grasblau,

FRAGEZEICHEN Anno ottavo N. 1 Gennaio-Febbraio-Marzo 1992

viereckiges Gelb)

Einige Beispiele zu 6, wobei auch Ausflüge ins Englische, Französische, sogar Lateinische stattfinden, wobei aber auch Wortschatz aus ganz anderen Feldern hinzugelernt werden kann:

a) flieder, schilf, messing, koralle, natur, smaragd, mais, pfirsich, schlamm (!), kitt (!), zimt, pflaume, rost, sand, brombeer, hinbeer, kamel, ozean, kristall, kiesel, ziegel
b) mint, pink, pacific, canary, jeans, bleached, caribic, grey, black, blue-stone, black-stone, petrol
c) apricot, cognac, rose, bordeaux, nougat, aubergine, royal
d) aqua, viola

Zu guter Letzt fand sich noch ein Witz, der auf einem Wortspiel mit "weiß" beruht, wie die Abbildung zeigt.



Was hier berichtet wurde, ist sehr kurz gefaßt und nur ein kleiner Ausschnitt aus der täglichen Unterrichtsrealität: in seinem "bescheidenen" Umfang möchte er sich nur als Beitrag verstanden wissen zu einem allgemeinen Austausch von Ideen, Anregungen und Erfahrungen unter Kollegen, die in FRAGEZEICHEN einander begegnen.

INHALTSVERZEICHNIS 1991

ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

Caregnato, Sara: *Relazione finale - Anno di formazione 89/90* ..... Heft 2, S. 22

De Micheli, Emilia Maria: *Un salvataggio* ..... Heft 1, S. 4

I Concorsi a cattedre per la scuola secondaria di secondo grado di lingua tedesca: riflessioni più o meno amare ..... Heft 4, S. 5

Lingue moderne nella scuola elementare e la formazione degli insegnanti (Documento di Sintra, 07.10.1991) ..... Heft 1, S. 5

Musso, Giovanni: *La Confederazione Nazionale di Associazioni e Istituti Culturali Italo-Tedeschi (A.C.I.T. e I.C.I.T.) - INDIRIZZI DEI 18 MEMBRI* ..... Heft 3, S. 12

Ortmann, Wolf-Dieter: *Zur 3. Sitzung der Kommission Deutsch in Italien (KDI)* ..... Heft 2, S. 5

Ortmann, Wolf-Dieter: *Deutsch-Italienische Gesellschaften in der Bundesrepublik Deutschland* ..... Heft 3, S. 5

Patuzzi, Umberto: *Caccia al tesoro in centro storico - Schatzsuche in der Altstadt* ..... Heft 3, S. 14

Piepho, Hans-Eberhard: *Gedanken nach der Durchsicht eines Aufgabenpapiers zu der schulfachlichen Prüfung (Concorsi) in Italien für Deutschlehrkräfte* ..... Heft 4, S. 7

Pisello Dautert, Fredegunde: *Deutsch-Italienisches Schülertreffen im Landschulheim der Stadt Münster in der Eifel (März 1991)* ..... Heft 3, S. 18

DIDAKTIK/METHODIK

Fischer, Gloria / Giessner, Anke: *Arbeit mit Werbetexten* ..... Heft 2, S. 34 -

Krüger, Michael: *FREIZEIT-TIP: Hier ist was los* ..... Heft 4, S. 17

Nebe-Rikabi, Ursula: *Ein möglicher Zugang zu authentischen Texten* ..... Heft 4, S. 9

Pavan, Rosanna: *Aktuelle Themen im Unterricht: Krieg am Golf - ein Erfahrungsbericht* ..... Heft 4, S. 23

Piepho, Hans-Eberhard: *Deutsch als Fremdsprache auf der Primarstufe - Nachdenken über Sprache* ..... Heft 1, S. 7

INFORMATION ÜBER AUSBILDUNGS- UND FORTBILDUNGSMATERIAL

• Eingegangene Bücher und Zeitschriften

Eingegangene Bücher ..... Heft 1, S. 25; Heft 2, S. 47; Heft 3, S. 21; Heft 4, S. 37

Eingegangene Zeitschriften ..... Heft 1, S. 25; Heft 2, S. 50; Heft 3, S. 23; Heft 4, S. 41

Für Sie gelesen: Beiträge aus den eingegangenen Zeitschriften ..... Heft 1, S. 28; Heft 2, S. 53 ..... Heft 3, S.29; Heft 4, S. 47

Kataloge aus Ost und West ..... Heft 1, S. 33; Heft 2, S. 55; Heft 3, S. 38; Heft 4, S. 53

Attualità sulla Germania ..... Heft 1, S. 33

Informationsschrift des Sprachlernzentrums Bonn ..... Heft 2, S. 56

Veröffentlichungen vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung ..... Heft 2, S. 56
Wichtige FMF-Schriften ..... Heft 2, S. 56

• Verlage stellen vor:

ALLES GUTE - Ein deutscher Fernsehsprachkurs (Langenscheidt) ..... Heft 2, S. 41

Bremerich Vos, Albert: *TEXTANALYSE. Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II* (Diesterweg) ..... Heft 3, S. 39

Douvitsas-Gamst, Jutta / Xantos, Elefterios, Xantos-Kretzschmer, Sigrid: *Das Deutschmobil* (Klett Edition Deutsch) ..... Heft 1, S. 34

Elm, Theo: *Johann Wolfgang Goethe: DIE WAHLVERWANDSCHAFTEN* (Diesterweg) ..... Heft 3, S. 39

Heyd, Gertrude: *Deutsch lehren* (Diesterweg) ..... Heft 1, S. 36

Kühn, Peter: *Texte hören lernen* (Julius Groos) ..... Heft 3, S. 41

Neuner, Gerhard: *Schreiben macht Spaß* (Klett Edition Deutsch) ..... Heft 2, S. 42

Rall, Marlene / Mebus, Gudula: *SPRACHBRÜCKE 1 - Handbuch für den Unterricht* (Klett Edition Deutsch) ..... Heft 3, S. 41

Remanofsky, Ulrich: *Zertifikatstraining Deutsch - Wortschatz* (Hueber) ..... Heft 3, S. 42

Spielstraße Deutsch - Materialien und Spiele für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich (Schroedel) ..... Heft 3, S. 42

• Autoren stellen vor:

Balduzzi/Catani/Deling/Pedrelli/Tarozzi/Venturini: *Mit freundlichen Grüßen* ..... Heft 4, S. 53

Giusti Rozek, Gisela: *Deutsch mit Peter und Petra* ..... Heft 1, S. 41

Weisberger, Bernhard: *Hallo, Peter, wir lernen Deutsch* ..... Heft 1, S. 37

• Zeitschriften stellen sich vor:

Mücki und Mücke: Erstleseförderung durch Kinderzeitschriften ..... Heft 1, S. 47

• Rezensionen:

Arndts Calogiuri, Sabine: *Deutsch mit Kroko* (Eva-Maria Jäger) ..... Heft 1, S. 48

Kromberg Tonelleri, Luciana: *Il nuovo corso televisivo ALLES GUTE* ..... Heft 2, S. 57

Sechi, Maria (a cura di): *Fascismo ed esilio II. La patria lontana. Testimonianze dal vero e dall'immaginario* (Eva Bauer) ..... Heft 3, S. 47

Stame, Laura: *Reisen ohne Grenzen* ..... Heft 4, S. 55

• Kurzvorstellungen:

Annuario dei docenti di lingua e letteratura tedesca nelle università italiane ..... Heft 4, S. 56

Gompf, Gundi (Hrsg.): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. - Förderverein für frühes Fremdsprachenlernen - Jahrbuch '90* (Silvia Serena) ..... Heft 1, S. 50

Homberger, Dietrich: *Sachwörterbuch zur deutschen Sprache und Grammatik* (Diesterweg) ..... Heft 4, S. 57

Ingendahl, Werner: *Umgangsformen* (Diesterweg) ..... Heft 4, S. 58

Manuale italo-tedesco - Deutsch-italienisches Handbuch (Dagmar Reichardt) ..... Heft 4, S. 56

Neumann, Kurt: *Sonnenberg - Entstehung und Entwicklung einer Bildungseinrichtung im Kontext gesellschaftlicher Defizite und bildungspolitischer Chancen* (Silvia Serena) ..... Heft 4, S. 58

WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

• Kongresse und Tagungen ..... Heft 1, S. 52; Heft 2, S. 63; Heft 3, S. 51; Heft 4, S. 61

• Veranstaltungen in Italien ..... Heft 1, S. 55; Heft 2, S. 68; Heft 3, S. 57; Heft 4, S. 75

• Sommerkurse für Schüler ..... Heft 1, S. 57

• Internationale Hochschulferienkurse ..... Heft 3, S. 55

• Sommersprachkurse ..... Heft 2, S. 71

• Fortbildungskurse ..... Heft 2, S. 69

Ortmann, Wolf-Dieter: *Fortbildungsangebot (Inland) 1992 des Goethe-Instituts für italienische Deutschlehrer* ..... Heft 4, S. 70

Fortbildungsangebot vom Herder-Institut der Universität Leipzig ..... Heft 4, S. 69

• Studienreise für Germanisten ..... Heft 1, S. 57

• DaF-Didaktik- und Methodikkurse ..... Heft 1, S. 57

"Tesi"-Datenbank ..... Heft 3, S. 60

• Institutionen stellen sich vor

Cerutti, Caterina / Giovanardi, Daniela: *DaF-Zusatzqualifikation all'Università di Düsseldorf* ..... Heft 3, S. 78

Cerutti, Caterina / Giovanardi, Daniela: *Zusatzqualifikation DaF / Interkulturelle Germanistik. Ein Gespräch mit Jürgen Bolten* ..... Heft 3, S. 82

Die internationale Gesellschaft LEKTON stellt sich vor ..... Heft 3, S. 76

Sonnenberg - ein Haus der Bildung im Wald mit Mitgliedern in aller Welt ..... Heft 4, S. 83

Todini, Giuliana: *L'Istituto Italiano di Studi Germanici* ..... Heft 3, S. 85

• Tagungsberichte

Ahrenholz, Bernt: *Die Konferenz "Lehr- und Lernmittel für Deutsch als Fremdsprache - Theorie und Praxis"* (30.10.-01.11.1990, Herder-Institut der Universität Leipzig) ..... Heft 2, S. 73

Arfaioli, Umberta: *Per l'appropriazione di una nuova coscienza europea* (La Spezia, a.s. 1990/1991) ..... Heft 4, S. 77

Ehlers, Helga: *Europäische Kinder lernen eine Fremdsprache* ..... Heft 1, S. 59

Gasparro, Antonia: *La traduzione letteraria in Germania e in Italia dal 1945 ad oggi - Bilancio e prospettive* ..... Heft 3, S. 58

Giarmoleo, Gina: *Sintesi del documento finale del convegno nazionale sul bilinguismo a Reggio Calabria* ..... Heft 1, S. 62

Kirsch, Dieter: *Unterrichtsmaterialien für Primarschulen - Ein Seminar am Goethe-Institut München* ..... Heft 1, S. 61

Nannarelli, Gianni: *"Erzählen und Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht"*: Hans Weber im PSLS-Seminar in Foligno ..... Heft 2, S. 75

Perspektiven der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts (Dubrovnik, 11.-23.03.1991) ..... Heft 4, S. 78

Serena, Silvia: *Fremdsprachenunterricht für Europa - Implikationen des freien Binnenmarktes: eine wichtige Resolution als Ergebnis eines Lehrgangs an der Reinhardswaldschule* ..... Heft 1, S. 63

Serena, Silvia: *Nachdenken über Sprache ist mehr als Grammatiklernen* (Sonnenberg, 8.-14.09.1991) ..... Heft 4, S. 81

• Wichtige Nachrichten

Circolari, disposizioni e indirizzi da ricordare ..... Heft 4, S. 76

Das Lingua-Programm ..... Heft 1, S. 72

Die Gründung von ACCEL ..... Heft 1, S. 70

EUDISED: La banca dati europea sulla ricerca educativa ..... Heft 1, S. 69

Ein Kontaktnetz für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer ..... Heft 1, S. 69

FMF-Kongreß 1992: Einladung zur Mitarbeit ..... Heft 2, S. 80

Informationen zur Datenbank Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts ..... Heft 3, S. 64

Internationale CALL-Bibliographie ..... Heft 1, S. 71

Mitarbeit gesucht: Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik ..... Heft 1, S. 71

Neue Curricula und Lehrpläne für Hamburg und das Saarland ..... Heft 2, S. 78

Notizie dai Comitati per la diffusione del tedesco ..... Heft 2, S. 82

Ortmann, Wolf-Dieter: *Anfänger- Deutschkurse für Grundschullehrer* ..... Heft 1, S. 65

Verband Deutsch als Fremdsprache aufgelöst ..... Heft 2, S. 78

Vocationally Oriented Language Learning (VOLL) / Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht ..... Heft 2, S. 81

Weiterentwicklung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache: Abschließende Erklärung eines Expertenkolloquiums ..... Heft 3, S. 70

• Erfahrungsberichte

Berger, Doris / Bickert, Norbert: *Ein Anfängersprachkurs für Studenten als Erfahrungsstätte für Praktikanten und Praktikantinnen: Ein Bericht aus der Universität Turin* ..... Heft 3, S. 72

• Notizie ICIT

Notizie ICIT ..... Heft 1, S. 80; Heft 3, S. 71

LESERZUSCHRIFTEN

Briefkontakt gesucht! ..... Heft 4, S. 88

Campolonghi, Franca: *Lascio la scuola* ..... Heft 1, S. 81

Freyer-Wojnikowa, Rosemarie: *Goethe in Malcesine: wer kann helfen?* ..... Heft 2, S. 87

Pasqui, Sabrina: *WERBEKOFFER DEUTSCH - un'esperienza positiva* ..... Heft 1, S. 81

Putz, Martin: *Was bringen Austauschassistenten?* ..... Heft 4, S. 87

Rieger, Marie A.: *Interkulturelle Landeskunde - ein Erfahrungsbericht aus der Praxis als Reaktion auf das Vorwort zu den Thesen zum Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache (FRAGEZEICHEN 2/90)* ..... Heft 2, S. 83

LA RUBRICA DELL'ADILT

Borse di studio ADILT ..... Heft 3, S. 43

Direttivo nazionale ADILT per il biennio 91/92 ..... Heft 3, S. 43

L'Assemblea generale e il nuovo direttivo ..... Heft 2, S. 43

Il Convegno dei delegati ADILT ..... Heft 4, S. 43

L'insegnamento del tedesco in Italia / Deutschunterricht in Italien (Relazione della Presidente Ida Barbieri al Convegno di Villa Vigoni del 18.10.1990) ..... Heft 1, S. 43

Riunione del direttivo, 10.03.1991 ..... Heft 1, S. 46

Saluto della neopresidente ADILT, prof. Fausta Bernardini ..... Heft 4, S. 43

Vita delle sezioni ..... Heft 1, S. 45; Heft 3, S. 44

UNTERRICHTSERFAHRUNGEN IN KÜRZE

"Bärlin" - aus der Sicht einer Abiturklasse aus Cagliari

Eva Bauer
Maria Giovanna Manconi

Aus der harmonischen Zusammenarbeit zwischen der italienischen Deutschlehrerin und der muttersprachlichen Assistentin entstand 1990 eine für die Schüler der Klasse 5A sper. ling. des Istituto Tecnico Statale "Grazia Deledda" in Cagliari eine unvergeßliche Berlinreise, die nicht nur zur Veröffentlichung eines Teils der Facharbeit in TIP (Jugendmagazin 1/91) führte, sondern auch dazu, daß die Liebe zu den fremden Sprachen - und insbesondere zur deutschen Sprache - so tief wurde, daß die gesamte Klasse kompakt entschloß, an der Universität fremde Sprachen weiterzustudieren... Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten - mit Titel "Bärlin" - zu Geschichte, Kultur und Tagesgeschehen und die Erfahrungen in Berlin selbst zur Osterzeit sind natürlich zeitgebunden - und zwar an den besonderen Augenblick direkt nach den Märzwahlen: trotzdem sind aus den erarbeiteten Materialien eine Menge Ideen und Anregungen zu entnehmen, die für Kollegen, die selbst Klassenfahrten mit Schülern organisieren, nützlich sein können.
An einem Gedankenaustausch interessierte Leser wenden sich bitte an:

MARIA GIOVANNA MANCONI
VIA LIBECCIO 2
09100 CAGLIARI

Interdisciplinarietà lingua straniera - storia dell'arte: un'esperienza a La Spezia riferita al tedesco.

Chiara Cozzani
Gabriella Toni

Prendendo spunto da un lato dalle riflessioni sul problema dell'interdisciplinarietà di Sirio di Giulionaria e dall'altro da materiali del Goethe-Institut (su temi quali "Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen", "interkulturelle Didaktik", "Bild und Text") e di Inter Nationes (sul tema "Bild als Sprechanlaß"), le due colleghe riflettono sulla funzione dell'immagine nella lingua straniera e in storia dell'arte e da ciò traggono i criteri per impostare un'interazione tra i due percorsi disciplinari e per raggiungere obiettivi comuni. Ai lettori possono risultare utili tre esempi di lavori di approfondimento individuale fatti presentare dalle autrici in sede di esami di maturità da parte di allievi dell'indirizzo linguistico-letterario sperimentale dell'ITCS "A.Fossati" di La Spezia; se ne riportano qui di seguito i titoli, affinchè i colleghi interessati possano approfondire l'argomento direttamente con le due insegnanti:
1. *"Riflessioni e spunti culturali su un'esperienza lavorativa nel territorio"* :
a) argomento in storia dell'arte: "La Spezia e il suo golfo nella storia".
b) argomento in tedesco: "Eine Erfahrung im Bereich Tourismus: das Praktikum beim Fremdenverkehrsamt in Lerici".
2. *"Il problema del restauro nelle sue implicazioni teoriche e in alcune concrete esemplificazioni legate alla storia di un Paese europeo"*:
a) argomento di storia dell'arte: "Il rapporto presente-passato nella proble matica del restauro architettonico: l'esperienza in Germania".
b) argomento in tedesco: "Altstadtrestaurierung in Deutschland: Probleme und konkrete Beispiele".
3. *" L'artista e la dittatura: un esempio tratto dalla recente storia tedesca"*:
a) argomento in storia dell'arte: "Emil Nolde pittore "degenerato": tra natura e visione"
b) argomento in tedesco: "Siegfried Lenz, "Deutschstunde": ein Roman aus der Nachkriegszeit erzählt die Geschichte eines Malers und seiner besonderen Art des Widerstandes gegen die Nazi-Macht".
Chi fosse interessato a notizie più approfondite e/o ad uno scambio di idee e di esperienze può rivolgersi a :

CHIARA COZZANI
VIA GRAMSCI 91
19100 LA SPEZIA

Der Video- und Fernsehsprachkurs der neunziger Jahre



Jetzt im Fernsehen!
Jeden Samstag in RAIUNO
und jeden Sonntag in RAITRE!
Sendezeit 8.45 – 9.00 Uhr!

Eine Gemeinschaftsproduktion des Goethe-Instituts, München, und von Inter Nationes, Bonn. Dieser Videosprachkurs wendet sich an alle, die Deutsch lernen oder bereits vorhandene Grundkenntnisse wieder auffrischen wollen.
Er richtet sich auch an jene, die vor allem die Bundesrepuplik Deutschland, aber auch Österreich und die deutschsprachige Schweiz näher kennenlernen möchten.

Alle Folgen dieses Sprachfilms sind auf **6 Videocassetten**
(ISBN 3-468-96891-4 bis 3-468-96896-5; je Video Lire 75.400*) erhältlich.
Es gibt dazu folgende **Begleitmaterialien:**

Libro di testo
176 S., ISBN 3-468-96873-6,
Lire 25.000*

Audiocassetta A
ISBN 3-468-96903-1,
Lire 5.450*

Materialpaket für Lehrer
ca. 176 S., ISBN 3-468-96890-6,
erscheint ca. 2. Halbjahr 1992

Esercizi e letture
In Ergänzung zum Begleitbuch, das in Verbindung mit der Audiocassette A eine erste Beschäftigung mit Filmdialogen ermöglicht, bietet das Lese- und Arbeitsbuch in verstärktem Maße die Möglichkeit zu systematischer Spracharbeit.
240 S., ISBN 3-468-96883-3, Lire 30.000*

Audiocassetta B
ISBN 3-468-96913-9, erscheint
ca. 1. Halbjahr 1992

Libro di testo, Audiocassetta A und **Esercizi e letture** wurden in Koedition mit **NUOVA ERI** produziert. Die bereits erschienenen Materialien zu **„Alles Gute"** erhalten Sie in allen Buchhandlungen, die eine Abteilung Fremdsprachen führen. Weitere Informationen zu **„Alles Gute"** erhalten Sie bei **INTER-ORBIS s.p.a.**, Via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano.

*) Preisänderungen vorbehalten

Langenscheidt L
...weil Sprachen verbinden

EINGEGANGENE BÜCHER

Arend-Schwarz, Elisabeth /Lieber, Maria:
Übersetzung Italienisch-Deutsch.
Ein Arbeitsbuch mit kommentierten Übersetzungen.
216 Seiten.
ISBN 3-19-006611-6 Max Hueber Verlag (Max-Hueber-Straße 4, W-8045 Ismaning), 1991.

Baur, Rupprecht S.:
Superlearning und Suggestopädie - Grundlagen, Anwendung, Kritik, Perspektiven.
Zur Reihe "Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis"
135 Seiten.
ISBN 3-468-49449-1 Langenscheidt Verlag KG (Neusser Straße 3 - Postfach 401120, W-8000 München 40), 1990.

Bisle-Müller, Hansjörg:
Artikelwörter im Deutschen - Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Anwendung.
Zur Reihe "Linguistische Arbeiten".
172 Seiten.
ISBN 3-484-30267-4 - ISSN 0344-6727 Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG (Postfach 2140, W-7400 Tübingen), 1991.

Brusch, Wilfried /Kahl, Peter W. (Hrsg.):
EUROPA - Die sprachliche Herausforderung.
Die Rolle des Fremdsprachenlernens bei der Verwirklichung einer multikulturellen Gesellschaft.
158 Seiten.
ISBN 3-464-00606-9 Cornelsen Verlag (Postfach 330109, W-1000 Berlin 33), 1991.

Clalüna-Hopf, Monika /Plettenberg, Marilu:
Hotellerie und Gastronomie (1. und 2. Teil).
Deutsch im Beruf.
112 Seiten (1. Teil) - 112 Seiten (2. Teil).
ISBN 3-8018-5010-2 (1. Teil) - ISBN 3-8018-5015-3 (2. Teil) Verlag Dürr und Kessler GmbH (H. Kessler Verlag für Sprachmethodik - Postfach 201351, W-5300 Bonn 2), 1988 (1. Teil) - 1991 (2. Teil).

Kelz, Heinrich P. /Neuf, Gabriele:
Wirtschaft (Lehrbuch 1).
Deutsch im Beruf.
142 Seiten.
ISBN 3-8018-5060-9 Verlag Dürr und Kessler GmbH (H. Kessler Verlag für Sprachmethodik, Postfach 201351, W-5300 Bonn 2), 1991.

Maier, Wolfgang:
Fremdsprachen in der Grundschule - Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik.
Zur Reihe "Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis".
256 Seiten.
ISBN 3-468-49442-4 Langenscheidt Verlag KG (Neusser Straße 3 - Postfach 401120, W-8000 München 40), 1991.

Motta, Giorgio /Dal Piaz, Eleonora:
lesen, vergleichen, übersetzen.
Eine Einführung in die Technik der Übersetzung.
125 Seiten.
ISBN 88-7090-082-7 Edizioni Scolastiche Unicopli (via Verona 9 - 20135 Milano), 1991.

Nebe, Ursula:
Zur Progression von allgemeinsprachlichen Lesetexten im studienvorbereitenden Unterricht "Deutsch als Fremdsprache".
Zur Werkstattreihe "Deutsch als Fremdsprache".
231 Seiten.
ISBN 3-631-43799-4 - ISSN 0721-4278 Verlag Peter Lang GmbH (Eschborner Landstraße, W-6000 Frankfurt am Main 90), 1991.

Nicolas, Gerd /Sprenger, Margarete /Weermann, Wolfgang:
Wirtschaft - auf Deutsch.
Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch.
326 Seiten.
ISBN 3-12-675215-2 Klett Edition Deutsch (Postfach 106016, D-7000 Stuttgart 10), 1991.

O.H. Jung, Heidrun und Udo:
The Dictionary of Acronyms and Abbreviations in Applied Linguistics and Language Learning (Dictionary and Inverted Index).
Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik.
802 Seiten.
ISBN 3-631-43867-2 / ISSN 0721-409X Verlag Peter Lang (Eschborner Landstraße, W-6000 Frankfurt am Main 90), 1991.

Pasetti, Carla /Spagna, Ugo:
Schwerpunkt der deutschen Grammatik mit Übungen + Schlüsseln.
Appunti ed esercitazioni di grammatica tedesca.
168 pagine (Kursbuch) - 40 pagine (Schlüssel).
ISBN 88-460-7000-3 (Kursbuch) - ISBN 88-460-7001-1 (Schlüssel) Libra Edizioni (via Archimede 2, 37020 Arbizzano VR), 1991.

Pürschel, Heiner /Wolff, Dieter (Hrsg.) /Kogetheide R. (Mitarb.):
Sprachen für Europa.
Dokumentation der 16. Arbeitstagung 1990.
663 Seiten (2 Bd.).
ISBN 3-925453-10-5 AKS-Verlag (Postfach 102148, W-4630 Bochum 1), 1991.

Uytendaal, Emerance /Verstraten, Ellen /Strange, John:
Friends 1 - International English.
136 p.(textbook) 247 pag.(workbook 1), 243 p.(workbook 2).
ISBN 90-6890-387-9 (textbook) - ISBN 90-6890-389-6 (workbook 1) - ISBN 90-6890-388-8 (workbook 2)
Martinus Nijhoff uitgevers (Monssingel 9-13, 2312 AZ Leiden - Postbus 33, 2300 AA Leiden Nederland), 1991.

Vonderwülbecke, Anne und Klaus:
Stufen.
Kursbuch - 4. Bd.: Information und Diskussion.
278 Seiten.
ISBN 3-12-554340-1 Verlag Klett Edition Deutsch GmbH (Karlsplatz 5/I., W-8000 München 2), 1991.

Fachsprachenunterricht



Hotellerie und Gastronomie

Monika Chalmo-Hopf, Marilu Plettenberg
Kurs 1 und 2

Das Lehrwerk **Hotellerie und Gastronomie wendet sich an jugendliche und erwachsene Lerner in Institutionen** der Erwachsenenbildung, in Hotelfachschulen und an fremdsprachige Mitarbeiter in diesen Fachbereichen.



Medizin

Ulrike Nagel, Christa Romberg
Kurs 1
Kurs 2 in Vorb.

Das Lehrwerk **Medizin** richtet sich an Deutsch lernende (akademisch orientierte) Berufstätige und Studenten, die

- im Zielsprachenland Deutsch lernen,
- sich im Ausland auf einen Aufenthalt im Zielsprachenland vorbereiten,
- spezifische Situationen mit Deutschen in ihrem Heimatland sprachlich bewältigen wollen.



Heraus mit der Sprache

Heft 1 – 4

Eine kleine Grammatiklehre für Kinder.

Deutsch im Beruf



Wirtschaft

Heinrich Kelz, Ulrike Hassel, Gabriele Neul
Kurs 1

NEU

Das Lehrwerk **Wirtschaft** führt Lerner ohne sprachliche Vorkenntnisse in den Gebrauch der deutschen Geschäfts- und Handelssprache ein.
Adressaten sind Personen, die in ihrem Heimatland in der Wirtschaft tätig sind. Das Lehrwerk ist auf die alltäglichen Situationen des Berufs- und Geschäftslebens abgestellt. Sprache wird realitätsnah und anwendungsbezogen vermittelt.

Fremdsprachenunterricht mit Kindern



Machst Du mit?

NEU

Arbeitsmaterialien für den Deutschunterricht im Vorschulalter zum Spielen, Basteln, Malen und Sprechen.



Hallo, Peter – wir lernen Deutsch

Kurs 1 + 2
Lehrbuch, Arbeitsheft mit Bildwortkarten, Cassette, Lehrerkommentar, Liederheft mit Cassette zu 1.

VERLAG DÜRR & KESSLER

Alle weiteren Informationen erhalten Sie von

INTER ORBIS S.R.L.
Via Lorentiggio, 31/1
20146 Milano
Tel. 02/4225716

ETMI S.R.L.
Via Statuto, 2/4
20121 Milano
Tel. 02/6367-1

EINGEGANGENE ZEITSCHRIFTEN

Arbeitskreis DaF in der Schweiz
Rundbrief 17/1991.
(Arbeitskreis DaF in der Schweiz, Postfach 317, CH-8026 Zürich).

ATEE News - *Official bulletin of the Association for Teacher Education in Europe*
No. 3/1991.
(Secretariat: Rue de la Concorde 60, B-1050 Brussels).

Austria Today - *Österreich internationales Magazin*
Nr. 2/1991.
ISSN 0304-8713. (Redaktion: Hofburg-Schweizertor, Postfach 47, A-1014 Wien).

A.N.I.L.S. Notizie
N. 8/1991.
(Redazione: via Antonio Allegri 140, 41100 Modena).

Babylonia - *Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue seconde*
N. 0/1991. (Babylonia, c/o Scuola Media, via Seminario 9, CH-6900 Lugano).

Begegnung - *Deutsche Schulen im Ausland*
Nr. 1/1991. ISSN 0940-3132.
(Redaktion: Am Wolfshof 21, W-5340 Bad Honnef).

Boletin del C.E.L.E. (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras)
No. 6/1991. (Editorial C.E.L.E., U.N.A.M. - Circuito Escolar Interior, C.P. 04510, México, D.F.).

Das sind wir - *Leipziger Schüler berichten*
(Deutsch macht Spaß, Postbus 35008, NL 3005 DA Rotterdam).

Der fremdsprachliche Unterricht - *Grundlagen, Unterrichtsvorschläge, Materialien. Der fremdsprachliche Unterricht in der DDR - Probleme, Prozesse, Perspektiven*
Heft 3-4/1991.
ISSN 0340-2207. (Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 100150, D-3016 Seelze 6).

Deutsch als Fremdsprache - *Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*
Nr. 2/1991.
ISSN 0011-9741. (Langenscheidt Verlag, Postfach 401120, W-8000 München 40 - Herausgeber und Redaktion: Herder-Institut der Universität Leipzig, O-7022 Leipzig).

DufU - *Deutschunterricht für Ungarn*
Nr. 1/1991.
(Ungarischer Deutschlehrerverband - Redaktion DufU: Ajtosi Dürer sor 19-21, H-1146 Budapest).

Europa Forum - *Informationen aus dem Europäischen Parlament*
Nr. 8-9-10-11/1991.
(Europäisches Parlament - Generaldirektion Information und Öffentlichkeitsarbeit; Abteilung: Veröffentlichung und Presseberichte, L-2929 Luxemburg).

Europäische Integration - *Auswahlbibliographie*
Nr. 73-74/November 1991.
(Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Zitelmannstraße 22, W-5300 Bonn 1 / Arbeitskreis Europäische Integration e.V., Bachstraße 32, W-5300 Bonn 1).

Europäische Integration - *Auswahlbibliographie*
Nr. 73-74/1991.
(Kommission der Europäischen Gemeinschaften in Zusammenarbeit mit der Europäischen Akademie Berlin, Zitelmannstraße 22, W-5300 Bonn 1).

Fachdienst Germanistik -
Sprache und Literatur in der Kritik deutschsprachiger Zeitungen
Nr. 7-8-11-12/1991 - 1/1992
ISSN 0175-2200 B20371E.
(Hrsg. von Dr. Peter Kapitza in Verbindung mit dem Beirat Germanistik beim Deutschen Akademischen Austauschdienst, Judicum Verlag, Waldfriedhofstraße 89, D - 8000 München 70

FIPLV World News
No. 57/1991 - No. 58/1992.
ISSN 1016-5185. (Hrsg.: Reinhold Freudenstein, I.F.S., Hans-Meerwein-Straße, Lahnberge, W-3550 Marburg).

Forum DaF
Nr. 1/1991.
(Max Hueber Verlag, Redaktion Forum DaF, Max-Hueber-Straße 4, W-8045 Ismaning).

Germania Notizie - *Informazioni stampa e turismo; periodico dell'Ente Nazionale Germanico per il Turismo, Delegazione per l'Italia della Deutsche Zentrale für Tourismus (DZT).*
Frankfurt am Main
N. novembre-dicembre/1991 - gennaio/1992.
(Ente Nazionale Germanico per il Turismo, via Soperga 36, 20127 Milano).

Informationsheft zum Lernen in der Fremdsprache - *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts*
(Hrsg.: Henning Wode u. Petra Burmeister): ausgewählte Beiträge von Symposium "Mehrsprachiger Unterricht in Europa", Kiel, November 1990
Heft 2/1991.
ISSN 0938-6165(EKIB - Eichstätt-Kieler Projekt zu Immersion und bilingualen Unterricht.
Leitung: Hans Hunfeld, Katholische Universität Eichstätt, Ostenstraße 26, W - 8078 Eichstätt/Henning Wode, Christian-Albrechts-Universität Kiel, Leibnizstraße 10, W - 2300 Kiel

Übersetzung Italienisch-Deutsch

Elisabeth Arend-Schwarz / Maria Lieber

Ein Arbeitsbuch mit kommentierten Übersetzungen



Übersetzung Deutsch-Italienisch

Barbara Camalich / Maria Cristina Temporini

Ein Arbeitsbuch mit kommentierten Übersetzungen

**Raccolta di testi tradotti e commentati.
Il volume è scritto in italiano.**

Niente più dubbi di traduzione!

sprachen der welt
hueber

Esclusiva per l'Italia
HUEBER LE MONNIER
Via Meucci 2
50015 Grassina (FI)

IN-Press - **Bildung und Wissenschaft**
Nr. 3-4/5-6/11-12/1990 - 3-4/7-8/9-10/11-12/1991.
ISSN 0172-0171.
(Inter Nationes, Kennedyallee 91-103, D-5300 Bonn 2).

I.R.R.S.A.E. Lombardia - *Bollettino*
N. 35-36/1991.
(Direzione e redazione: via Leone XIII 10, 20145 Milano).

Jugendromane im Deutschunterricht
am Beispiel von Max von der Grün "Friedrich und Friederike"
(Deutsch macht Spaß, Postbus 35008, NL 3005 DA Rotterdam).

JUMA - *Das Jugendmagazin.*
Daza: TIP (Theorie, Information, Praxis)
Nr. 4/1991.
ISSN 0935-8927.
(Redaktion: Frankfurter Straße 128, W-5000 Köln 80).

Kontakt Deutsch - *Zeitschrift für Deutschlehrer der Region Hispanoamerika - Nord, Zentralamerika und Karibik*
Nr. 1/1991.
(Hrsg.: Sprachabteilung des Goethe-Instituts San José, Apdo. 38, 1250 Escazú, Costa Rica).

Kulturchronik - *Nachrichten und Berichte aus der Bundesrepublik Deutschland*
Nr. 2-3-4-5-6/1991.
ISSN 0724-343 X. (Inter Nationes, Kennedyallee 91-103, W-5300 Bonn 2 - Bad Godesberg.

La Ricerca - *Rassegna di cultura e didattica per le scuole secondarie superiori*
N. 15/10/1991.
(Loescher Editore, via Vittorio Amedeo 18, 10100 Torino).

La Voce del C.N.A.D.S.I.
n. 9/1991 - N. 1-2-3/1991.
(Direzione e redazione: via Giustiniano 1 - 20129 Milano).

Lebende Sprachen - *Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis - Fachblatt des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ)*
Heft 4/1991.
ISSN 0023-9909. (Langenscheidt Verlag KG, Crellestraße 28-30, D-1000 Berlin 62).

Lend - *Lingua e nuova didattica*
N. 2/1991.
(Redazione: piazza Sonnino 13, 00153 Roma).

Lernen in Deutschland - *Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*
Heft 2/1992.
ISSN 0173-0614. (Schneider Verlag - Herausgeber und Schriftleiter: Alfred. J. Tumat, Pädagogische Hochschule Kiel - Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache, Olshausenstraße 75, W-2300 Kiel).

Moderna Språk *published by The Modern Language Teachers' Association of Sweden*
No. 1/1991.
(Editorial Secretary: Claus Ohrt, Ängen, S-560 34 Visingsö, Sweden).

MUT
Nr. 292/1991 - 293/1992.
(MUT Verlag, Postfach 1, D-2811 Asendorf).

Newsletter
der GFE "Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts an Gesamtschulen
Nr. 2/1990.
(Redaktion: Ulrich Grewer, Elisterstraße 19, W-5090 Leverkusen).

NM - *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*
Heft 4/1991.
(Cornelsen Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Kammermatheide 66, Postfach 8729, D-4800 Bielefeld 1).

ÖDaF Mitteilungen - *Kooperation: Über interne und äußere Grenzen*
Heft 2/1991.
(Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache, L. Hartmannplatz 7, A-1160 Wien).

Prisma - *aus der Arbeit des Goethe-Instituts*
Nr. 1-2/1991.
(Goethe Institut, Referat 04, Bulanstraße 57, W-8000 München 90).

Projekt - *Revista de cultura brasileira e alema*
Nr. 3/1991.
(Redaktion: Vera Lacher, Caixa Postal 41.670, Sao Paulo 05499 - SP - Brasil).

SCALA - *Zeitschrift aus der Bundesrepublik Deutschland*
Nr. 6/1991.
ISSN 0340-0441.
(Frankfurter Societätsdruckerei, Frankenallee 71-81, Postfach 100801, D-6000 Frankfurt am Main 1).

Schede Europee
ISSN 0379-3125.
(Commissione delle Comunità Europee, Direzione generale informazione, comunicazione, cultura - Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles).

Scuola e didattica - *Problemi e orientamenti per la scuola media*
N. 1-2-3-4-5-6-7/1991, 8-9/1992.
(Editrice La Scuola, via Cadorna 11, 25186 Brescia).

Scuolaperta - *Periodico della sperimentazione e didattica*
N. 8-9/1991.
(Direzione, redazione, amministrazione: Via E. Lepido 44, 00175 Roma).

SeLM - Scuola e Lingue Moderne - *Rivista mensile organo*

ufficiale dell'A.N.I.L.S.
N. 5-6-7-8-9/1991.
(Direzione e redazione: Via Allegri 140, 41100 Modena).

Sonnenberg - Internationale Briefe
Nr. 116/August 1991.
(Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, Bankplatz 8, W-3300 Braunschweig).

Stichwort Europa.
ISSN 0379-3141.
(Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Generaldirektion Information, Kommunikation, Kultur - Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles).

TU International - *Zeitschrift für ausländische Absolventen der Technischen Universität Berlin*
Nr. 14-15/1991.
ISSN 0935-2740. (Redaktion: Zentrum für Technologische Zusammenarbeit, Straße des 17. Juni 135, Sekr. HAS 1, D-1000 Berlin 12).

Wir in Europa - *Zusammenwachsen / Sonderteil: Mecklemburg-Vorpommern*
Nr. 13/1991.
(Redaktion: Postfach 5720, W-6200 Wiesbaden).

Zeitschrift für Kulturaustausch - *Das Recht auf den eigenen Verlag: zum Verlagswesen in der "Dritten Welt"*
Heft 2/1991.
ISSN 0044-2976. (Redaktion: Institut für Auslandsbeziehungen, Charlottenplatz 17, D-7000 Stuttgart 1).

Für Sie gelesen

BEITRÄGE

aus den eingegangenen Zeitschriften

DEUTSCHLANDKUNDE

Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland - Beitrag zu Frieden und Freiheit - Sonderheft IN-Press 9-10/1989.
In: IN-Press 9-10/1989.

Ein Aufstand ohne Beispiel - Die friedliche Revolution 1989 in der DDR.
In: Kulturchronik 5/1991.

Freiheit in Forschung und Lehre - Die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland - Sonderheft IN-Press.
In: IN-Press 11-12/1990.

Reflexionen über Deutschland.
In: Sonnenberg 116/1991.

Sprache / Literatur und Öffentlichkeit - Notwendige Schlammschlacht: Literaten und Stasi.
In: Fachdienst Germanistik 12/1991.

Sprache / Literatur und Öffentlichkeit - Ost und West und West und Ost: Deutschland beim ersten gesamtdeutschen VS-Kongreß.
In: Fachdienst Germanistik 7/1991.

Sprachkundendienst - Sprache der Berufswelt. Neue Herzlichkeit.
In: Fachdienst Germanistik 7/1991.

Stasi-Sumpf und neue Blicke auf die DDR-Literatur.
In: Fachdienst Germanistik 1/1992.

Hasselbach, Suzanne:
Die anderen (?) Deutschen und ich. Eine unvollendete Geschichte.
In: Sonnenberg 116/1991.

Helbig, Gerhard:
Zu Entwicklungen der germanistischen Grammatikforschungen in der ehemaligen DDR (ein Rückblick).
In: Deutsch als Fremdsprache 2/1991.

King, William John:
Die Teilung Deutschlands. Ein Rückblick.
In: Sonnenberg 116/1991.

Krumm, Hans-Jürgen:
Sprachpolitik.
In: Prisma 1/1991.

Sapper, Christian:
Die Schweiz und Österreich.
In: Austria Today 2/1991.

Saritsky, Boris:
Neuer Nachbar Deutschland. Hoffnungen und Befürchtungen in Osteuropa.
In: Sonnenberg 116/1991.

Schwerdtfeger, Inge:
Zeit/Worte.
In: Prisma 1/1991.

Stadlmann, Heinz:
Marktwirtschaft ist nicht planbar - Umstellung der Wirtschaft in Osteuropa.
In: SCALA 6/1991.

Thönges, Hans-Georg:
Wir haben den Kopf verinnerlicht - ein Gespräch mit Robert Jungk.
In: Prisma 1/1991.

Vogel, Christian:
Fragen eines beunruhigten Schülers.
In: Kulturchronik 2/1991.

Voss, Bernd:
CALL: Programme - Probleme - Perspektiven.
In: NM 4/1991.

Werr, Christof:
Spracharbeit im Verbund Inland-Ausland.
In: Prisma 1/1991.

DIDAKTIK

"Warum lerne ich Deutsch?".
In: Prisma 1/1991.

Eichheim, Hubert /Heid, Manfred:
Goethes Sprache - pflegeleicht?.
In: Prisma 1/1991.

Hassert, Timm:
Jetzt auch im Unterricht Computer?.
In: Prisma 1/1991.

Kirsch, Dieter:
Eine Seefahrt, die ist lustig.
In: Prisma 1/1991.

Neven, Wemer:
Deutsch auf allen Wellen.
In: Prisma 1/1991.

Weise, Horst G.:
Hallo Deutsch - eine Koproduktionserfahrung.
In: Prisma 1/1991.

METHODIK

Minardi, Giovanni:
Il dizionario come sussidio nell'apprendimento delle lingue.
In: Scuola e didattica 4/1991.

DIDAKTIK UND METHODIK

Ambel, Mario:
Che cos'è l'educazione linguistica?.
In: Lend 2/1991.

Arfaioli Volpi, Umberto:
Gli italiani parlano dell'area e all'area tedesca.
In: Lend 2/1991.

Baiano, Paolo /Moses, B.L.:
Didattica L2: centralità del docente/centralità dell'allievo.
In: Babylonia 0/1991.

Bicchele, Werner:
Wie wichtig ist der Text? Zum Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht.
In: DUfU 1/1991.

Biguzzi, Anna:
Die Werbung im FSU: Was kann man damit anfangen?.
In: SeLM 7/1991.

Colombo Ranzini, Mariangela:
I nessi tra l'insegnamento della Lingua Materna e quello della Lingua Straniera al fine della contrazione di un curricolo.
In: SeLM 6/1991.

De Antoni, Giuseppe:
Lettura a voce alta ed oralità/1.
In: Scuola e didattica 9/1992.

Didaktikus:
Über lautes Lesen im Englischunterricht.
In: NM 4/1991.

Kessling, Viola:
Ich und der Text - der Text und ich.
In: GFE Newsletter 2/1990.

Montali, Sandra:
Tandem - imparare dal vivo.
In: Lend 2/1991.

Neuner, Gerhard:
Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung.
In: Deutsch als Fremdsprache 2/1991.

Neuner, Gerhard:
Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik.
In: Babylonia 0/1991.

Nonini, Sabrina:
Suggestopedia e insegnamento della lingua.
In: Selm 8/1991.

Pedrelli, Elena:
Hilfst du zu Hause?.
In: Scuola e didattica 5/1991.

Pedrelli, Elena:
Mein Alltag.
In: Scuola e didattica 3/1991.

Pedrelli, Elena:
Taschengeld.
In: Scuola e didattica 8/1992.

Piepho, Hans-Eberhard:
Lesen und Lehrbuch.

In: GFE Newsletter 2/1990.

Putzer, Oskar:
Prüfen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht.
In: Babylonia 0/1991.

Ricci Garotti, Federica:
Lingua tedesca e grammatica: separati in casa?.
In: SeLM 8/1991.

Siddi, Guglielmina:
Das ist meine Familie.
In: Scuola e didattica 3/1991.

Siddi, Guglielmina:
Entschuldigung, wie komme ich zur Post?.
In: Scuola e didattica 8/1992.

Siddi, Guglielmina:
Treffpunkt.
In: Scuola e didattica 7/1991.

Siddi, Guglielmina:
Uhrzeit - Kalenderzeit - Datum.
In: Scuola e didattica 5/1991.

Stame, Laura:
Ich komme zu dir, wenn ....
In: Scuola e didattica 5/1991.

Stame, Laura:
Ideenaustausch.
In: Scuola e didattica 8/1992.

Stame, Laura:
Treffpunkt: Göttingen - Zwei Freundinnen plaudern.
In: Scuola e didattica 7/1991.

Stame, Laura:
Zwei Fotos aus dem Schulalbum.
In: Scuola e didattica 3/1991.

Szabó Brdar, Rita:
Wortbildung zwischen Theorie und Praxis: Einige Möglichkeiten der Anwendung von Forschungsergebnissen im Fremdsprachenunterricht.
In: DUfU 1/1991.

Taino, Pier Giulio:
Che cosa significa leggere. Itinerari operativi/1-2.
In: Scuola e didattica 6/1991 - 9/1992.

FORSCHUNG UND THEORIE

Helbig, Gerhard:
Zu Entwicklungen der germanistischen Grammatikforschungen in der ehemaligen DDR (ein Rückblick).
In: Deutsch als Fremdsprache 2/1991.

Neuner, Gerhard:
Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik.
In: Babylonia 0/1991.

Ricci Garotti, Federica:
Lingua tedesca e grammatica: separati in casa?.
In: SeLM 8/1991.

Szabó Brdar, Rita:
Wortbildung zwischen Theorie und Praxis: Einige Möglichkeiten der Anwendung von Forschungsergebnissen im Fremdsprachenunterricht.
In: DUfU 1/1991.

Weise, Grischa:
Rezeptiver und produktiver Lexikerwerb als Kategorien in der Angewandten Fremdsprachenpsychologie.
In: Deutsch als Fremdsprache 2/1991.

FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN

Colombo Ranzini, Mariangela:
I nessi tra l'insegnamento della Lingua Materna e quello della Lingua Straniera al fine della costruzione di un curricolo.
In: SeLM 6/1991.

Kirsch, Dieter:
Eine Seefahrt, die ist lustig.
In: Prisma 1/1991.

INTERNATIONALITÄT

UNESCO: "Study abroad".
In: FIPLV World News 23/1991.

"Warum lerne ich Deutsch?".
In: Prisma 1/1991.

Batley, Edward:
Language Teachers of the World Unite!.
In: FIPLV World News 23/1991.

Kast, Bernd:
Mit "Bahnwärter Thiel" zu mehr Demokratieverständnis?.
In: Prisma 1/1991.

Luchtenberg, Sigrid:
Kinder- und Jugendliteratur im interkulturellen Deutschunterricht.
In: Lernen in Deutschland 2/1991.

Manzar, Shamim:
Eigeninitiative statt "schweigen" und "glauben".
In: Prisma 1/1991.

Ringel, Erwin:
Braucht der Mensch ein "Feindbild"?.
In: Austria Today 2/1991.

Saadat, Lydia:
Bericht: die "Internationale Konferenz Europa 1990-2000. Multikultur in der Stadt - Integration der Migranten".
In: ÖDaF 2/1991.

Witte, Barthold C.:
Neue Chancen für die alte "Lingua Franca".
In: Prisma 1/1991.

LEHRERAUSBILDUNG / LEHRERFORT BILDUNG

Manzar, Shamim:
Eigeninitiative statt "schweigen" und "glauben".
In: Prisma 1/1991.

Paul, Rainer:
Integrierte Aus- und Fortbildung. Ein Beitrag zur Spracharbeit des Goethe-Instituts Budapest.
In: DUfU 1/1991.

LESEVERSTEHEN

Biechele, Werner:
Wie wichtig ist der Text? Zum Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht.
In: DUfU 1/1991.

De Antoni, Giuseppe:
Lettura a voce alta ed oralità/1.
In: Scuola e didattica 9/1992.

Didaktilus:
Über lautes Lesen im Englischunterricht.
In: NM 4/1991.

Taino, Pier Giulio:
Che cosa significa leggere. Itinerari operativi/1-2.
In: Scuola e didattica 6/1991 - 9/1992.

LITERATUR

Sprache / Literatur und Öffentlichkeit - Notwendige Schlammschlacht: Literaten und Stasi.
In: Fachdienst Germanistik 12/1991.

Sprache / Literatur und Öffentlichkeit - Ost und West und West und Ost: Deutschland beim ersten gesamtdeutschen VS-Kongreß.
In: Fachdienst Germanistik 7/1991.

Stasi-Sumpf und neue Blicke auf die DDR-Literatur.
In: Fachdienst Germanistik 1/1992.

Auf dem Spiel steht jetzt die nackte Existenz - Interview mit August Everding.
In: Kulturchronik 2/1991.

Geschichten zum Überleben - Janosch wird sechzig.
In: Kulturchronik 3/1991.

Nachruf auf Max Frisch.
In: Kulturchronik 4/1991.

Ost-West-PassagenLiteratur in Berlin.
In: Kulturchronik 5/1991.

Kast, Bernd:
Mit "Bahnwärter Thiel" zu mehr Demokratieverständnis?.
In: Prisma 1/1991.

Luchtenberg, Sigrid:
Kinder- und Jugendliteratur im interkulturellen Deutschunterricht.
In: Lernen in Deutschland 2/1991.

Thönges, Hans-Georg:
Wir haben den Kopf verinnerlicht - ein Gespräch mit Robert Jungk.
In: Prisma 1/1991.

Vogel, Christian:
Fragen eines beunruhigten Schülers.
In: Kulturchronik 2/1991.

REFLEXION ÜBER SPRACHE

Ambel, Mario:
Che cos'è l'educazione linguistica?.
In: Lend 2/1991.

Neuner, Gerhard:
Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung.
In: Deutsch als Fremdsprache 2/1991.

Piepho, Hans-Eberhard:
Lesen und Lehrbuch.
In: GFE Newsletter 2/1990.

Szabó Brdar, Rita:
Wortbildung zwischen Theorie und Praxis: Einige Möglichkeiten der Anwendung von Forschungsergebnissen im Fremdsprachenunterricht.
In: DUfU 1/1991.

Weise, Grischa:
Rezeptiver und produktiver Lexikerwerb als Kategorien in der Angewandten Fremdsprachenpsychologie.

In: Deutsch als Fremdsprache 2/1991.

Witte, Barthold C.:
Neue Chancen für die alte "Lingua Franca".
In: Prisma 1/1991.

SCHULORGANISATION / SCHULPOLITIK

Unaufhaltsamer Abschied von der Hauptschule - Sonderheft IN-Press.
In: IN-Press 5-6/1990.

Anche il Comitato per la Difesa della Cultura contro i programmi di Brocca.
In: La Voce del C.N.A.D.S.I. 9/1991.

Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland - Sonderheft IN-Press.
In: IN-Press 3-4/1991.

Documento a cura dei "Coordinatori Progetto Speciale Lingue Straniere Lombardia" sulla condizione professionale dei formatori.
In: Lend 2/1991.

Ambel, Mario:
Che cos'è l'educazione linguistica?.
In: Lend 2/1991.

Anzini, Manfredo:
Linguistico: una sperimentazione nata male.
In: La Voce del C.N.A.D.S.I. 1/1991.

Arfaioli Volpi, Umberta:
Gli italiani parlano dell'area e all'area tedesca.
In: Lend 2/1991.

Balboni, Paolo:
Doppia lingua: un bene, un male? Provocazioni per un dibattito - Doppia lingua alle medie: rispondere alle provocazioni?.
In: Scuola e didattica 1/1991.

Calderini, Rita:
Il 48° Convegno Nazionale - Milano, 20 ottobre 1991.
In: La Voce del C.N.A.D.S.I. 3/1991.

Krumm, Hans-Jürgen:
Sprachpolitik.
In: Prisma 1/1991.

Mazzocchi Bucalossi, Marcella:
Il Programma Lingua.
In: Lend 2/1991.

Moro, G.:
PSLS: Progetto Speciale Lingue Straniere nel Veneto - Proposte dei coordinatori.
In: ANILS Notizie 8/1991.

Paul, Rainer:
Integrierte Aus- und Fortbildung. Ein Beitrag zur Spracharbeit des Goethe-Instituts Budapest.
In: DUfU 1/1991.

Pellegrini, G.:
La Scuola Europea di Varese: un'istituzione da rilanciare.
In: IRRSAE Lombardia 35-36/1991.

Schulz, Sabine:
Sprachprüfungen in Deutsch als Fremdsprache.
In: Prisma 1/1991.

Seifert, Egbert:
Anmerkungen zur "Koblenzer Erklärung" aus der Sicht der Schule.
In: NM 4/1991.

Serena, Silvia:
La formazione dei "Coordinatori di aggiornamento" al Seminario di Montecatini previsto dalla C.M. 98 del 4.4.1991.
In: SeLM 6/1991.

Sommadossi, Carla:
I nuovi programmi di lingua straniera per il biennio.
In: Lend 2/1991.

Tóth, Pál:
Die 3jährige DaF-Lehrerausbildung an der ELTE.
In: DUfU 1/1991.

Werr, Christof:
Spracharbeit im Verbund Inland-Ausland.
In: Prisma 1/1991.

MEDIEN

Hassert, Timm:
Jetzt auch im Unterricht Computer?.
In: Prisma 1/1991.

Krause, Wolfgang /Nilsson, Leif:
Videos für Wirtschaftsdeutsch.
In: Prisma 1/1991.

Neven, Werner:
Deutsch auf allen Wellen.
In: Prisma 1/1991.

Voss, Bernd:
CALL: Programme - Probleme - Perspektiven.
In: NM 4/1991.

Weise, Horst G.:
Hallo Deutsch - eine Koproduktionserfahrung.
In: Prisma 1/1991.

REZENSIONEN

Vom Nutzen und Nachteil valenztheoretischer Ansätze im Deutschunterricht für Italiener.

Eine kritische Diskussion zweier Neuerscheinungen.

Verena Listl

Obwohl Deutsch als Fremdsprache in Italien seit geraumer Zeit eine steigende Nachfrage zu verzeichnen hat - der von ministerieller Seite auf dem Schulsektor nicht Genüge geleistet wird (s. SERENA 1987) - mußten sich italienische Deutschlehrer bis vor kurzem mit den Unterrichtsmaterialien begnügen, mit denen sie sich selbst bereits mühsam ihre Deutschkenntnisse angeeignet hatten oder den Nachteil in Kauf nehmen, mit einsprachig deutschen und dementsprechend adressatenunspezifischen Lehrwerken zu arbeiten. Ein noch trüberes Panorama bot sich auf dem Gebiet kursunabhängiger systematischer Grammatiken in italienischer Sprache, wo nur die 1976 erschienene Grundgrammatik von LUSCHER/SCHÄPERS den "Klassikern" MITTNER (1967) und ALELLA / MARINI (1962) Konkurrenz machte.
Erst in den achtziger Jahren wurde zumindest auf Mittelschulebene diese Marktlücke teils durch Adaption deutscher Lehrwerke (*Vorwärts* unter dem neuen Titel *Deutsch interessant* 1986, *Deutsch konkret* 1987), teils durch kursintegrierende Übungsbücher (*Deutsch extra*, 1989) gefüllt. Oberstufenschüler oder gar Germanistikstudenten, von denen rund die Hälfte Anfänger sind, gingen weiterhin leer aus. Auffallend ist, daß den zitierten Unterrichtswerken nicht der dependenzgrammatische Ansatz zugrunde liegt, dem mittlerweile die meisten Lehrbücher und Grammatiken für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) deutscher Provenienz verpflichtet sind.
Um so größere Beachtung verdienen daher zwei 1990 in Italien erschienene Publikationen, deren Autoren sich valenztheoretische Grundlagen zu eigen gemacht haben. Franca QUARTAPELLE hat mit *Kontakte* ein zweibändiges Grundkursprogramm vorgelegt, das aus einem "Unterrichtswerk für Deutsche Sprache und Kultur" und einer "Kurze(n) Dependenzverbgrammatik" besteht, während Alfea FAION SPAZZOLI und Fernanda BOVO mit *Dalla Parola al Testo* eine "Grammatica della lingua tedesca per la scuola media superiore" ausgearbeitet haben.
Mit beiden Arbeiten wird einem italienischen Publikum - bei FAION / BOVO explizit der Personenkreis der scuola media superiore, bei QUARTAPELLE nicht näher bezeichnet - ein von traditionellen Beschreibungs- modellen abweichender linguistischer Ansatz vorgestellt, der im deutschen Sprachraum schon lange eine Selbstverständlichkeit ist. Denn der auf Tesnière zurückgehende, von diesem 1953 zuerst verwendete Begriff *Valenz* hat mit H. Brinkmann und J. Erben bereits 1960 Eingang in die deutsche Grammatik gefunden. 1969 ist das erste Wörterbuch auf valenz- theoretischer Basis *"Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben"* von G. Helbig und W. Schenkel in Leipzig erschienen und ebenfalls gegen Ende der 60er Jahre traten H.J. Heringer und U. Engel mit verbdependentiellen Studien hervor. Auch in der Dudengrammatik von 1973 verwendet P. Grebe den Terminus Valenz. Der in den 70er Jahren eingeleitete Dialog zwischen theoretischer Linguistik und Sprachdidaktik hat sich im Bereich DaF dann vor allem in zwei Schule machenden Veröffentlichungen niedergeschlagen: 1977 hat Ulrich Engel mit seiner *"Syntax der deutschen Gegenwartssprache"* die erste systematische Dependenzgrammatik vorgelegt und im selben Jahr zusammen mit D. und M. Rall vom Sprachenzentrum

der Universität Mexiko die *"Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache"* lanciert. Bereits 1972 ist in 1. Auflage die von den ostdeutschen Sprachwissenschaftlern
G. Helbig und J. Buscha verfaßte *"Deutsche Grammatik - Ein Handbuch für den Ausländerunterricht"* erschienen, die sich allerdings nicht in dem Sinne als eine"Valenzgrammatik" versteht, "daß alle oder die meisten Erscheinungen der Grammatik aus der Valenz erklärt oder auf sie zurückgeführt werden sollen" (HELBIG/BUSCHA 1990:196). Die Autoren sind davon überzeugt, "daß manche Faktenbereiche der Sprache besser von der einen, andere Faktenbereiche besser von der anderen Theorie erfaßt worden sind bzw. erfaßt werden können"(ebd.:193).
Im Anschluß daran begann eine weitgreifende Rezeption der DVG in Lehrwerken und Grammatiken für den Deutschunterricht an Ausländer.[1] Umso erstaunlicher ist es, daß in Italien erst jetzt mit den hier zu rezensierenden Arbeiten zwei Grammatiken auf den Markt kommen, die dieser Entwicklung Rechnung tragen.[2] Worin unterscheidet sich nun die vielzitierte DVG Engelscher Prägung von der deskriptiven traditionellen Grammatik?
Während letztere Subjekt und Prädikat als gleichrangig ansieht und inhaltlich definiert ("Satzgegenstand", "Satzaussage"), gibt die DVG dem Verb den Vorrang und betrachtet es als *Regens* der übrigen Satzglieder, seiner Dependentien, die in (obligatorische und fakultative) *Ergänzungen* und *freie Angaben* unterschieden werden. Ergänzungen - zu denen auch das Subjekt gezählt wird - sind subklassenspezifische Glieder, d.h. sie können als Verbergänzungen nur von bestimmten Verben abhängen, während Angaben prinzipiell zu jedem Verb treten können. Welche Ergänzungen ein Verb jeweils regiert, wird von seiner *Valenz* bestimmt. Der Begriff des Satzglieds wird von Engel dementsprechend neu definiert als "logische Summe von Verbergänzungen und Verbangaben" (1977:114). Die Valenz beschränkt sich jedoch nicht nur auf Verben, sondern tritt auch bei Nomen und Adjektiven auf.
Die DVG untersucht also Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Satzgliedern. Der Vorteil dieses Modells im Deutschunterricht besteht unter anderem darin, daß das, was ein guter Lehrer immer schon gemacht hat, nämlich die Verben zusammen mit ihrer Rektion einzuführen - also in der Form: "j-n etw. geben", "sich freuen auf + Akk." etc. - nun systematisch angegangen wird, indem die Ergänzungen, die ein Verb regieren kann, klassifiziert werden. Wenn bisher nur die Kasus- und Präpositionalobjekte "mitgelernt" wurden, so gibt es bei Engel noch fünf weitere Ergänzungsklassen, die die syntaktische Valenz eines Verbs ausmachen können. Die sog. *Nominal-* bzw. *Adjektivalergänzungen* entsprechen der "ist-Prädikation", für die es in den deutschen Grammatiken übrigens eine Vielzahl von Bezeichnungen gibt. Bei der *Verbativergänzung* handelt es sich vorwiegend um verbabhängige Infinitivsätze und andere Nebensätze, die in traditioellen Grammatiken nicht als Verbregentien dargestellt werden. Das, was meist als lokale Adverbialbestimmung (m.E. auch temporale oder modale) bezeichnet wird, wird bei Engel differenziert in *Situativ-* und *Direktivergänzungen* und *lokale Angaben*. Und genau diese Differenzierung ist es, die für die Wortstellung im Satz - ein von den Schulgrammatiken gewöhnlich vernachlässigtes Thema - die Formulierung genauerer Regeln erlaubt, als es auf der Basis traditioneller Beschreibungsmodelle möglich war. Ein Vorteil der DVG ist also nicht nur deren systematische Erfassung der Verbvalenz, sondern auch die Tatsache, daß mit Hilfe der Unterscheidung in Ergänzungen und Angaben präzisere Positionsregeln für den deutschen Satz aufgestellt werden können.
Das von RALL/ENGEL/RALL 1977 vorgeschlagene und im Unterricht erprobte Konzept soll nach den

[1] **Lehrwerke:**
Deutsch für die Mittelstufe, 1974
Sprachkurs deutsch, 1978
Deutsch Aktiv, 1979
Deutsch hier, 1982
Themen, 1983
Lernziel Deutsch, 1983
Sprachbrücke, 1989
Wege, 1990
Grammatiken:
Nieder, 1987
Kars/Häussermann, 1988
Latour, 1988

[2] Auf universitärer Ebene wird in Italien di DVG von M. Soffritti (Bologna) und A. Bianco (Napoli) rezipiert.

Worten der Verfasser allerdings keine Grammatik ersetzen und beschränkt sich auf die Didaktisierung eines wesentlichen Teils der deutschen Grammatik, nämlich der Syntax. Dabei werden im Rahmen einer *Produktionsgrammatik* Basisregeln für die Bildung korrekter Sätze formuliert, die dann in einem zweiten Schritt im Sinne einer *Identifikationsgrammatik* erweitert werden, wobei hier das Lernziel weniger die Ausbildung einer aktiven denn einer passiven Sprachkompetenz ist, wie sie vor allem für das Lesen fremdsprachlicher Texte erforderlich ist.[3] Insofern konkurriert DVG für DaF nicht mit HELBIG/BUSCHA 1972, die nach wie vor die vollständigste deskriptive Grammatik unter Einbeziehung valenztheoretischer Aspekte für den Deutschunterricht an Ausländer darstellt. "Wegen der vorrangigen Nutzung der DG (=Deutsche Grammatik) im Ausland" haben Helbig und Buscha in terminologischer Hinsicht bewußt "auf die traditioellen Internationalismen zurückgegriffen"(HELBIG/BUSCHA 1990:194), auch wenn der besagte Valenzansatz die Einführung nicht traditioneller Termini wie eben *Valenz* und *Aktanten* nötig machte. Mit Aktanten wird bei HELBIG/BUSCHA das bezeichnet, was heute im Anschluß an ENGEL allgemein *Ergänzungen* genannt wird. Der Terminus *freie Angaben* wird von HELBIG/BUSCHA 1972 zwar erwähnt (S. 549), aber nicht systematisch verwendet. Neben Subjekt, Prädikat und Objekt halten sie an der Adverbialbestimmung fest, was im Kapitel "Satzgliedstellung" zu der Differenzierung in *notwendige* (obligatorische versus fakultative) *Adverbialbestimmungen*, die Aktanten sind, und *freie Adverbialbestimmungen*, eben freie Angaben, führt. Auf diese Weise findet der (deutsche) Leser bei HELBIG/BUSCHA zwar einerseits weitgehend vertraute Fachausdrücke vor, andererseits verkompliziert sich der Regelapparat nicht unerheblich durch die Aufrechterhaltung der Adverbialbestimmungen im Verhältnis zu Engels Reduktion der Satzglieder auf Ergänzungen und Angaben.
Welches der vorgestellten Modelle für ein italienisches Publikum besser geeignet ist, sollte auf dem Hintergrund des von der muttersprachlichen Grammatik her ausgebildeten Vorwissens entschieden werden. Unter diesem Gesichtspunkt stellt sich das Problem nämlich insofern anders, als in der italienischen Grammatik gewöhnlich sowohl Ergänzungen als auch Angaben bzw. Objekte und adverbiale Bestimmungen als *complementi* bezeichnet werden, mit anderen Worten also nicht zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Kategorien differenziert wird. Demgemäß sprechen alle bis dato auf italienisch verfügbaren deutschen Grammatiken auf den wenigen Seiten, die dem Satzbau gewidmet sind, auch stets nur von *complementi*. Es wäre den Versuch wert, das Problem aus der Perspekive einer adressatenspezifischen Grammatik für Italiener neu zu durchdenken.
Für welches Vorbild haben sich nun FAION/BOVO und QUARTAPELLE entschieden und wie haben sie das terminologische Problem gelöst? Bei QUARTAPELLE handelt es sich um eine zwar lehrbuchbegleitende, aber durchaus unabhängig davon konsultierbare synthetische Kurzgrammatik, die auch getrennt vom Lehrbuch unter dem verändeten Titel: *"Eine deutsche Grammatik"* im Handel ist. Sie besteht aus den Kapiteln "Der Satz", "Die Wörter", "Die Satzglieder", "Zeichen und Laute", wobei der Hauptakzent auf der Behandlung der Syntax liegt. Grundlage des Buches sind - woran bereits der Titel keinen Zweifel läßt - Engels DVG und RALL/ENGEL/RALL 1977. Die Ergänzungen werden z.B. noch durchnumeriert, eine Praxis, von der Engel selbst in seiner großen Grammatik (Engel 1988) Abstand genommen hat. QUARTAPELLE begründet in ihrem Vorwort "I motivi di una scelta" ihre Wahl damit, daß eine Fremdsprachengrammatik für sie zwei Voraussetzungen erfüllen muß: "i suoi sistemi - ovviamente - devono essere coerenti e chiari; d' altro canto devono essere articolati in modo da permettere una presentazione graduale, tale da favorire la comprensione anche di chi possiede solo pochi elementi linguistici di riferimento" (S.5). Diesen Anforderungen entspricht ihrer Meinung nach am besten die DVG, da sie sowohl eine kohärente Beschreibung des Deutschen ermögliche als auch den praktischen Bedürfnissen des Lernprozesses entgegenkomme.

[3] Eine sehr anregende rezeptive Grammatik hat HERINGER 1989 vorgelegt, die in vieler Hinsicht jedem künftigen Verfasser einer deutschen Grammatik für DaF zum Vorbild dienen kann.

Das mit ihrer Wahl verbundene Problem, den nur schulgrammatisch vorgebildeten Benutzern die Grundzüge der DVG erklären zu müssen, löst sie mit dem einführenden Kapitel "Le caratteristiche della Dependenzverbgrammatik". Den Einleitungsteil schließt eine kurze Benutzungsanleitung ab, in der auch begründet wird, warum bestimmte Termini unübersetzt bleiben, während andere zweisprachig präsentiert werden: "... perchè non tutti i fenomeni hanno un riferimento nel vocabolario italiano, ma soprattutto perchè spesso il termine italiano equivalente non coincide esattamente con quello tedesco" (S. 10). Unübersetzt bleiben demgemäß *Ergänzungen* und *Angaben*, sowie die Klassifikation der Verben.

FAION/BOVO präsentieren mit ihrer Grammatik ein umfangreiches Arbeitsbuch, das aus den fünf großen Kapiteln "Fonemi e grafemi", "la parola grammaticale", "la parola lessicale", "la frase" und "il testo" besteht. Jedem Unterkapitel jedes dieser Hauptteile ist ein Text mit "problem solving" vorangestellt, anhand dessen der Schüler seine grammatischen Kenntnisse überprüfen soll, wobei ein im Buch enthaltener Lösungsschlüssel die Selbstkorrektur ermöglicht. Die Grammatik richtet sich also nicht an Anfänger, sondern ist eher als kursintegrierendes oder auch zum Eigenstudium gedachtes Arbeitsmittel für Fortgeschrittene gedacht. Wer sich vom letzten, dem "Text" gewidmeten Kapitel erhofft, daß der Grammatikbegriff um die Kategorie "Text" erweitert wird - wie heute vielfach gefordert (s. ENGEL 1990) - sieht sich allerdings enttäuscht. Der Textteil erweist sich als eine auf den Schulunterricht zugeschnittene, unsystematische Auflistung verschiedener Textsorten mit praktischen Hinweisen für die Erstellung von im Lehrplan vorgesehenen schriftlichen Äußerungen.

Im Gegensatz zu QUARTAPELLE begnügen sich die Autorinnen mit einem kurzen Vorwort, in dem der Aufbau und die Verwendungsmöglichkeiten ihrer Grammatik skizziert werden. Wenn sie mit ersterer darin übereinstimmen, daß das Erlernen einer Fremdsprache auch eine bewußte Sprachreflexion impliziert und daß der Lernende deshalb verstehen muß, "come questa lingua funziona" (S. III), so sucht man allerdings einen irgendwie gearteten Hinweis auf ein Referenzmodell ebenso vergeblich wie bibliographische Angaben. Sollte jemand die von ihnen verwendeten "termini metalinguistici, peraltro fondamentali per parlare di grammatica" (ebd.) nicht kennen, so wird er auf das Glossar im Anhang verwiesen. Dort findet er sich dann mit einer Fülle von italienischen Fachausdrücken konfrontiert, die zum Teil von der gebräuchlichen Definition abweichen (z.B. *complemento, elemento*), zum Teil einem unbedarften Benutzer - und damit allemal jedem Schüler - neu sind (z.B. *attante, determinante, funzionale, illocutiva, sostituente, valenza*). Gerade einer für die Schulen konzipierten Grammatik würde es anstehen, in das zugrundeliegende, von den gängigen Schulgrammatiken abweichende linguistische Modell und die entsprechende Terminologie ausführlicher und vor allem nachvollziehbarer einzuführen, als dies in den verwirrenden und manchmal widersprüchlichen Definitionen des Glossars der Fall ist.

Anstatt *Ergänzungen* und *Angaben* gibt es bei FAION/BOVO nämlich *oggetti, complementi* und *attanti*, wobei die Objekte sowohl obligatorische als auch fakultative Aktanten sein können,während die *complementi* "solo talvolta un attante obbligatorio" (S. 392) sind, oft hingegen auch eine *espansione*. Schaut man dann unter letzterem Stichwort nach, so erfährt man, daß unter *espansione* nicht nur die klassische Erweiterung eines Satzglieds bzw. Satzes durch Attribute bzw. Attributsätze verstanden wird, sondern auch die Erweiterung des "nucleo della frase attraverso attanti non obbligatori" und die des Satzes "attraverso complementi" (S. 393). Will der verwirrte Leser nun wissen, was mit *nucleo della frase* gemeint ist, klärt das Glossar ihn darüber auf, daß es sich dabei um "una frase formata solo dal predicato e dagli attanti obbligatori" (ebd.) handelt.

Im Unterschied zum eigentlichen Adressaten dieses Buches, der gewohnt ist, unter *complementi* alle diejenigen Satzglieder zu verstehen, die nicht *soggetto* oder *predicato* sind und von *attanti* noch nie etwas gehört hat, gibt der "Insider" an dieser Stelle nicht auf, sondern greift, hellhörig gemacht durch letztgenannten Terminus, zu seinem HELBIG/BUSCHA, von dem er sich Klärung bei der Entwirrung dieses Begriffsalates verspricht. In der Tat bestätigt sich dort seine Vermutung, daß bei FAION/BOVO eine italienische

Adaption der von den ostdeutschen Grammatikern verwendeten Kategorien Kasus- bzw. Präpositionalobjekte und Adverbialbestimmungen versucht wird (objekte = oggetti, adverbialbestimmungen = *complementi obbligatori* bzw. *facoltativi* - eine dritte Differenzierung wird nicht eingeführt, was die Vermutung nahelegt, daß die freien Adverbialbestimmungen mit den fakultativen in einen Topf geworfen werden, obwohl bei HELBIG/BUSCHA die fakultativen zu den notwendigen gehören). Wenn sich aber schon in der *Deutschen Grammatik* in der "Weigerung, obligatorische Präpositionalgruppen generell als Objekte anzusehen, (...) eine Anhänglichkeit an die alte, semantisch fundierte Unterscheidung von Objekt und Adverbial" (EISENBERG 1986:281) ausdrückt, so ist die Entscheidung, den Autoren darin zu folgen, im Hinblick auf die italie- nischen Adressaten umso problematischer, als diese, wie gesagt, gewohnt sind, beides unter dem Begriff *complementi* zu subsumieren, der sich in der Definition von FAION/BOVO also nur teilweise mit der vertrauten Bedeutung deckt. QUARTAPELLEs radikale Neudefinierung der Satzglieder nach dem DVG- Modell scheint dann für italienische Schüler klarer und mit weniger Anstrengung verbunden - denn umdenken müssen sie in jedem Fall.

Keine Entsprechung bei HELBIG/BUSCHA 1972 finden die eigenwilligen Definitionen von *espansione* und *nucleo*, die bei FAION/BOVO aufeinander bezogen sind. Zwar sprechen erstere von "Erweiterungen der Grundstrukturen" (S. 549), subsumieren darunter aber - wie allgemein üblich (s.a. HERINGER 1989: "Der einfache Satz", "Der erweiterte Satz") - nur die freien Angaben, "die von der Valenz des Verbs nicht determiniert sind" (ebd.), also keineswegs fakultative Aktanten wie FAION/BOVO.

Überhaupt scheint deren Valenzbegriff konfus. Wird nämlich im Glossar *Valenz* einerseits nach HELBIG/BUSCHA 1972 definiert, so wird andererseits abweichend von diesen eine irreführende semantische Erklärung hinzugefügt (obligatorische Akanten "non si possono tralasciare perchè altrimenti il predicato non avrebbe senso" S. 394), die offensichtlich am Wesen der Valenz vorbeigeht. Selbst wenn der Valenzbegriff von Helbig und Buscha sich von dem von Engels unterscheidet, so wird dennoch bei ersteren die Fakultativität bzw. Obligatorik eines Aktanten keineswegs nach semantischen Kriterien entschieden: "Ein Glied ist dann obligatorisch, wenn bei seiner Eliminierung der Satz ungrammatisch wird" (1972:549).

Welchen Sinn hat es, wenn FAION/BOVO in dem Kapitel "la frase e i suoi costituenti" als Beispiel für ein fakultatives Objekt den Satz

Er wartet *auf sein Kind*

anführen und die Phrase "auf sein Kind" deshalb als fakultativ bezeichnen, weil sie nur dazu da sei "ulteriori informazioni" zu liefern (S. 293), während in dem Satz

Ich finde *eine Tasche*

das Akkusativobjekt obligatorisch ist "per dare senso al verbo" (ebd.)? Auch wenn man davon ausgeht, daß "die Valenz eng mit der Bedeutung des Verbs zusammenhängt" (HERINGER 1989:116), so ist eben deshalb "warten auf das Kind" als "hoffen auf das Eintreffen des Kindes" zu interpretieren. Nicht um eine zusätzliche Information also handelt es sich, sondern schlicht um eine andere. Noch weniger nachvollziehbar ist, wenn bei der Lösung einer Aufgabe (291/346) "die Sonne fiel" als akzeptable Reduktion des Satzes "Die Sonne fiel durch das Laub" angesehen wird. Bei Engel zumindest wird für das Verb "fallen" die Direktivergänzung als obligatorisch vermerkt. Für einen Deutschstudenten scheint es mir auf jeden Fall wichtiger, daß er qualitative und quantitative Valenzunterschiede erkennen lernt, als daß er fragwürdige Unterscheidungen in fakultative versus obligatorische Objekte vornehmen kann, die wenig Relevanz für seine aktive Sprachkompetenz haben. In der Tat wird in dem folgenden Kapitel bei der Stellung der Objekte nicht mehr mit diesem Unterschied operiert.

Was nun die *complementi* betrifft, so wird anhand des Beispielsatzes

Ich warte *vor der Schule*

zwar zutreffend behauptet, daß "vor der Schule" nicht vom Verb "warten" abhängt, dann aber daraus gefolgert "potrebbe essere usato con molti verbi, quindi questo è un complemento" (S. 293). Soll der Schüler daraus den falschen Schluß ziehen, daß dieselbe

Phrase in dem Satz

Er ängstigt sich *vor der Schule*

ebenfalls ein *complemento* ist? Vollends Verwirrung stiften zuletzt die im "problem solving" zu findende Einordnung der Vorsilbe "nieder" in die Spalte "complementi" oder die Tatsache, daß in dem Kapitel "il nome e le sue espansioni" die Phrase "mit dem Hut" in dem Satz

Der Mann *mit dem Hut* ist mein Vater

als *complemento* bezeichnet wird und das Genitivattribut in dem Satz

Die Bücher *meines Sohnes* sind teuer

als *complemento di specificazione* (S. 308). Da im Glossar *complementi* als Satzteile (= costituenti) definiert werden, das *attributo* aber nicht, ergibt sich ein evidenter Widerspruch. Sollte sich da etwa durch die Hintertür die altvertraute Verwendung von *complemento* wieder eingeschlichen haben?

Im Gegensatz zu FAION/BOVO arbeitet QUARTAPELLE konsequent mit den Engelschen Kategorien *Ergänzung* und *Angabe*. Allerdings führt sie die Ergänzungen im Unterschied zu der in der DVG-Literatur allgemein üblichen Definitionen nur als obligatorisch ein, was zu folgendem Dilemma führt: aus den Beispielsätzen

(1) Otto ist heute in der Schule geblieben

(2) Gestern hat Otto von seinem Urlaub gesprochen

(3) Otto hat soeben einen Brief geschrieben

folgert sie richtig, daß die Zeitangaben nicht von der Valenz der Verben abhängen, sondern eine zusätzliche Information darstellen, die sich auf den ganzen Satz bezieht. Die Behauptung "gli altri complementi, invece, sono obbligati e quindi retti solo da determinati verbi" (S. 89) führt jedoch zu der Fehlannahme, Ergänzungen seien obligatorisch.

Nun können Ergänzungen aber auch fakultativ sein oder ein Verb kann verschiedene Ergänzungen haben. Wenn wir also QUARTAPELLEs auf dieselben Beispielsätze bezogene Aufforderung "se proviamo a scambiare tra loro i verbi, ci accorgiamo che le indicazioni di tempo possono rimanere invariate, ma non è possibile conservare gli altri complementi. Ne risulterebbero frasi non grammaticali" (ebd.) ernst nehmen, so ergeben sich Sätze wie

(4) Otto hat heute in der Schule nicht gesprochen

(5) Gestern hat Otto von seinem Urlaub geschrieben

die keineswegs ungrammatisch sind. Ebenfalls unzutreffend ist der Schluß "Il verbo *bleiben* richiede infatti un complemento di luogo, *sprechen* un complemento introdotto da una preposizione, *schreiben* uno all'accusativo" (ebd.), wie die Sätze

(6) Otto ist gestern nicht ruhig geblieben

(7) Otto hat gerade laut gesprochen

(8) Otto hat uns lange nicht mehr geschrieben

beweisen. Aus QUARTAPELLEs Erklärungen kann man also falsche Schlüsse ziehen, obwohl sich das Phänomen ganz einfach mit der quantitativen bzw. qualitativen Valenz erklären läßt - die syntaktische Valenz von *schreiben* z.B. sieht 5 Satzmodelle vor, die von *bleiben* ebenfalls, die von *sprechen* drei.

Von diesen Problemen abgesehen, stellt sich bei QUARTAPELLE die grundsätzliche Frage, ob der Aufwand, sich durch das 27 Seiten lange Kapitel "Ergänzungen und Angaben" durchzuarbeiten, in einem sinnvollen Verhältnis zu dem Nutzen steht, den ein Deutschlerner daraus ziehen kann. Da es sich um eine Kurzgrammatik handelt, ist anzunehmen, daß sie sich an Anfänger oder zumindest an Schüler mit geringen Grundkenntnissen richtet.

Auch wenn die von der DVG vorgenomme Ordnung der verschiedenen Ergänzungen nach Klassen, die jeweils durch spezifische Anaphern gekennzeichnet sind, unter wissenschaftlichem Gesichtspunkt einen Fortschritt darstellt, scheint es doch zweifelhaft, ob die Identifizierung von Ergänzungen über Proformen, der bei QUARTAPELLE ein großer Stellenwert eingeräumt wird, für einen Ausländer ein nachvollziehbares Kriterium darstellt, da ja gerade deren Erlernen, vor allem das der Pronominal- und Ortsadverbien, für ihn ein nicht zu unterschätzendes Problem beinhaltet.

Entscheidend und für den italienischen Deutschstudenten unmittelbar umsetzbar ist im Grunde vor allem die Differenzierung der bisher als *complementi di moto a luogo* bzw. *di stato in luogo* bekannten Satzteile in *Angaben* und *Direktiv-* bzw. *Situativergänzungen*, da sich diese unmittelbar auf die Stellung

der einzelnen Glieder im Satz auswirkt. Die traditionellerweise angebotenen Pauschalregeln, daß durch Präpositionen eingeleitete Satzteile ans Ende des Mittelfelds rücken und innerhalb der *complementi* die Hierarchie tempo/causa/modo/luogo herrscht, erklären nämlich nicht mehr einen Satz wie

Der Referent antwortete in der Diskussion bereitwillig auf alle Fragen

obwohl die Reihenfolge der Satzglieder durchaus der unmarkierten Grundfolge (siehe dazu HERINGER 1989:175) entspricht.

Erst mit Hilfe der Analyse, daß es sich bei dem präpositional eingeleiteten *complemento di stato in luogo* um eine *freie Angabe* handelt und bei der letzten Präpositionalphrase um eine *Ergänzung*, kann der Lernende aufgrund der daraus abgeleiteten Stellungsregeln (s. HERINGER 1989; ebd.) zur eigenständigen Produktion eines Satzes dieses Typs gelangen.

Wenn also aufwendig der Unterschied zwischen Ergänzungen und Angaben eingeführt wird, ist es schwer einzusehen, warum bei QUARTAPELLE das Kapitel "Die Positionen im Satz" auf drei Seiten abgehandelt wird und diese Unterscheidung genau da, wo sie operationalisierbar wäre, nicht mehr eingesetzt wird. Statt dessen ist nun außer von "soggetto" nur noch von "altri sintagmi" und "gruppi nominali" die Rede, wobei der letztgenannte Begriff, der durchaus einer Definition bedürfte, sozusagen en passant verwendet wird: "Tra il livello delle parole e quello della frase esiste un livello intermedio, quello dei sintagmi, i gruppi di parole che rappresentano le unità costitutive della frase." (S. 6).

Wie aus dem Kapitel "Die Satzglieder/I sintagmi" hervorgeht, steht bei QUARTAPELLE der Begriff *sintagma* für Satzglied. Nun ist aber auch laut ENGEL (1977:109) die Phrase (oder Wortgruppe) von den *Gliedern* zu unterscheiden:

"Nachlässigkeit in diesen Dingen ist gefährlich, weil sie nicht bloß zu Unklarheiten, sondern vielfach zu falschen Beschreibungen führt. Man wird nicht darum herumkommen, Phrasen und Glieder künftig streng zu unterscheiden".

Wenn also QUARTAPELLE unter dem Punkt "La posizione degli altri sintagmi" summarisch wie traditionelle Sprachlehren formuliert "Infatti i gruppi nominali che contengono una preposizione, se non prendono il posto davanti al verbo, tendono a collocarsi in fondo alla frase" (S. 118), vergibt sie sich eine Chance, die Stellung von Angaben und Ergänzungen mit wenig mehr Aufwand anhand der vorher langatmig eingeführten Kategorien hinreichender zu erklären.

Ein ähnlicher Einwand ist in bezug auf die Klassifikation der *Angaben* zu machen. QUARTAPELLE begründet zwar ihre Entscheidung, sie nicht "in base alla loro funzione", sondern "in base alle parole che le costituiscono, indipendentemente dal significato che esprimono" (S. 112) aufzulisten, obwohl ENGEL (1977:196) zu dem Schluß kommt "üblicher und mindestens für den Sprachunterricht nützlicher ist eine inhaltliche Ordnung der Angaben" - endet damit aber wieder in dem oben beschriebenen Dilemma, die unter dem Stichwort *Präpositivangabe* subsumierten "gruppi nominali formati con una preposizione" (S. 114) nicht mehr für deren Reihenfolge im Satzbauplan operationalisieren zu können.

Ein entscheidender Nachteil, nicht systematisch mit dem Begriff *Wortgruppe* oder *Phrase* zu arbeiten, ergibt sich bei der Behandlung der Deklination. Sowohl bei QUARTAPELLE als auch bei FAION/BOVO erfolgt diese ausschließlich im Zusammenhang mit den jeweils davon betroffenen Wortarten nach den klassischen starken, schwachen und gemischten Deklinationstypen. Bei FAION/BOVO werden dabei die Artikelwörter (*determinanti* genannt) wie bei HELBIG/BUSCHA (1972) sogar erst nach dem Adverb, das nach Substantiv und Adjektiv steht, eingeführt, während QUARTAPELLE die logischere Reihenfolge Nomen-Artikel-Adjektiv vorzieht, allerdings abweichend von ENGEL, dem traditionellen Ausdruck *Artikel* treu bleibt, der dann in den Ausführungen inhaltlich erweitert wird. Konsequenter wäre hier der von FAION/BOVO gewählte Terminus *determinanti* gewesen, der überdies die Übersetzung der Engelschen *Determinative* darstellt. Beide Autoren verzichten jedoch auf eine unter lernpsychologischen Gesichtspunkten zu empfehlende Gesamtschau der Deklination der Nomengruppe, in der die Flexion der einzelnen Wortarten in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit aufgezeigt wird. Neuerdings ist sogar der

interessante Vorschlag gemacht worden, die "Adjektiv-Flexion in einen engen Zusammenhang mit allen anderen Trägern von Genus-Kasus-Signalen" zu stellen (MEINERT 1990:34), zu denen die Artikelwörter, Personal- und Relativpronomina, Nomina, Fragepartikeln sowie Pronominalformen von Artikelwörtern, Adjektiven und nominalisierte Adjektive zählen. Will man nicht soweit gehen, so steht doch der Vorteil, zumindest wie HÄUSSERMANN/KARS (1988) "die Harmonie der Nomengruppe" oder wie HELBIG/BUSCHA (1972) die "Kongruenz zwischen Artikel, Adjektiv und Substantiv" im Überblick zu zeigen, außer Frage.

Die Behandlung der übrigen Wortarten erfolgt bei QUARTAPELLE auf der Basis der Engelschen Klassifikation. So werden die Verben in Modalverben, Partizipverben, Hauptverben sowie Verben mit Präfixen und Verbzusätzen eingeteilt, die Pronomen erfahren die in der DVG übliche Einschränkung auf eigentliche Prowörter, die Konjunktionen werden in Konjunktoren und Subjunktoren unterschieden und die traditionellen Wortarten um die Klasse der Partikeln erweitert.

Ein eigenes Kapitel wird - wie übrigens auch bei FAION/BOVO - der Negation gewidmet, selbst wenn die Negationswörter jeweils verschiedenen Wortklassen angehören. Angesichts der Interferenz der Verneinung zwischen Ausgangs- und Zielsprache erscheint dieses Vorgehen mehr als berechtigt.

Im Rahmen der intendierten Kurzgrammatik ist QUARTAPELLE eine übersichtliche und eigenständige, häufig kontrastiv angelegte Einführung in die deutschen Wortarten gelungen, auch wenn man sich speziell bei den Adverbien und Partikeln eine weniger summarische Behandlung gewünscht hätte. Von den Partikeln wird nämlich im Grunde nur gesagt, daß sie eine Art Zwitterwesen darstellen und je nach kontextuellem Gebrauch anderen Wortkategorien (Konjunktoren, Adverbien etc.) zugeordnet werden müssen. Auch die Adverbien werden nur unter formalen Gesichtspunkten analysiert (Unveränderlichkeit/Fähigkeit, das Vorfeld im Satzbauplan zu besetzen).

Der bewußte und konsequent durchgehaltene Verzicht auf semantische oder gar pragmatische Aspekte führt allerdings dazu, daß eine unsystematische Liste von Adverbien verschiedener semantischer Klassen mit dem nichtssagenden und irreführenden Satz eingeleitet wird: "Molti avverbi non hanno un aspetto caratteristico" (S. 67). Gerade das in jedem Lehrbuch früh behandelte Problem der Ortsadverbien mit -hin und -her (die überdies in der Tabelle der Ergänzungen als Proformen der Direktivergänzung erscheinen) wird an keiner Stelle erklärt, vermutlich deshalb, weil ihre Verwendung nur unter Einbeziehung pragmatischer Kriterien dargestellt werden kann. Ähnlich wie bei den Partikeln, deren Gebrauch auf bestimmte Sprechsituationen bezogen werden muß, erweisen sich hier der rigide Syntaxansatz und der mangelnde Textbegriff als limitativ.

Dieser Vorbehalt gilt im übrigen für die gesamte Behandlung modaler Aspekte des Deutschen. So werden die für Italiener wahrlich nicht leicht anzuwendenden Modalverben ohne Kommentar einfach nur aufgelistet und die Modi Konjunktiv und Imperativ unter das Kapitel "I tempi verbali" subsumiert. Wenn es noch vertretbar ist, in die Konjugationsübersicht der verschiedenen Verbklassen den Konjunktiv miteinzubeziehen, so geht die oberflächliche Behandlung des Gebrauches des Konjunktivs unter der Überschrift "La funzione dei tempi verbali" entschieden am Wesen dieses gerade unter kontrastiven Gesichtspunkten schwierigen deutschen Modus vorbei. Und wenn dann beim Imperativ in der Formentabelle auch das unregelmäßige "sein" auftaucht, am Ende des Kapitels aber gewarnt wird "Attenzione: *Modalverben* und *Partizipverben* non hanno l'imperativo" (S. 33), so fragt sich der perplexe Leser, ob er die Definition von *Partizipverben* falsch verstanden hat, oder welcher der von QUARTAPELLE eingeführten Verbkategorien die Hilfsverben folgender Befehlssätze

Werde endlich vernünftig!
Sei so nett, mir zu helfen!
Hab mich lieb!

sonst zuzuordnen sind?

Selbstverständlich muß sich der Verfasser einer Kurzgrammatik der zugegebenermaßen schwierigen Frage stellen, was im Rahmen des Möglichen behandelt werden kann bzw. muß und was weggelassen

werden kann bzw. soll. Unter diesem Gesichtspunkt der Gewichtung erschiene es mir sinnvoller, einige bereits erwähnte elementare Probleme, wie das der Modalverben, der Zeit- und Ortsadverbien oder auch der reflexiven Verben, die nur unter den Pronomen und den Ergänzungen implizit zur Sprache kommen, zugunsten der recht ausführlich geratenen Klassifizierung der Ergänzungen, wo unter anderem mit so komplexen und nicht weiter definierten Begriffen wie formales *Subjekt* oder *Korrelat* operiert wird, zu vertiefen. Auch eine alphabetische Liste der wichtigsten Verben und ihrer Valenz als Anhang wäre angesichts der Dependenzverb-Zentriertheit des Buches angebracht gewesen.

Da FAION/BOVOs *Dalla Parola al Testo* in den eigentlich grammatischen Teilen (zwei und vier) eine Art italienische Version von HELBIG/BUSCHA (1972 und 1974) darstellt, muß es danach beurteilt werden, ob diese an sich begrüßenswerte Adaption gelungen ist. Wenn man das trotz mancher eigenwilliger, in Fachkreisen diskutierter Ansätze nach wie vor als Standardwerk zu betrachtende "Handbuch für den Ausländerunterricht" für Italiener aufbereiten will, so ist es an erster Stelle geboten, diese materialreiche, aber dementsprechend unübersichtliche Grammatik zu entwirren, klarer zu gestalten und sie adressatenspezifisch, also kontrastiv auszurichten.

FAION/BOVO kommen keiner dieser Forderungen in befriedigender Weise nach. Kontrastiv ist ihr Grammatikteil an keiner Stelle, übersichtlicher und klarer auch nicht. Beispielsweise wird die bei HELBIG/BUSCHA (1972) gut gelöste graphische Darstellung bestimmter Präpositionen unverständlicherweise nicht aufgegriffen, oder die bei den zitierten Autoren systematisch angelegte Beschreibung der Wortarten nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Kriterien relativ willkürlich übernommen.

Das erweist sich besonders dort, wo sich die Autorinnen von HELBIG/BUSCHA lösen. So teilen sie zum Beispiel die Adverbien nach semantischen Kriterien ein, subklassifizieren sie aber innerhalb dieser Kategorien willkürlich nach semantischen oder formalen Kriterien: *avverbi di modo e di maniera* werden unterschieden in "quelli composti da più parole" aber auch "quelli che esprimono quantità o intensità" (S. 154). Die bei HELBIG/BUSCHA (1972) fundamentale Abgrenzung zwischen *Adverbien*, die auf Ergänzungsfragen antworten, *Modalwörtern*, die auf Entscheidungsfragen antworten und *Partikeln*, die nicht als Antwort auf Fragen geeignet sind (S. 429), wird bei FAION/BOVO nicht systematisch angewandt, weshalb die Kriterien ihrer Klassifizierung von *avverbi, particelle con funzione semantica versus funzione illocutiva* (was der Unterscheidung in Grad- und Abtönungspartikel entsprechen dürfte, die bei HELBIG/BUSCHA nicht vorgenommen wird) und *parole modali* nicht unbedingt nachvollziehbar sind. Wenn dann schließlich noch als Beispiel für "aber" als *particella con funzione semantica* zwei Sätze angeführt werden, in denen "aber" eindeutig koordinierende Konjunktion ist (S. 222), für "auch" als *particella con funzione illocutiva* ein Beispiel, wo es hingegen Gradpartikel ist (S. 224), und "natürlich" im problem solving in einem Satz als Adjektiv analysiert wird, wo es offentsichtlich als Modalwort fungiert (S. 228 und 261, s.a. HELBIG/BUSCHA 1972:446), so trägt dies mit Sicherheit nicht zur klärenden Abgrenzung der jeweiligen Wortarten bei. Beispiele dieser Art wären noch einige zu zitieren, es mag aber reichen, wenn an dieser Stelle der Schluß gezogen wird, daß speziell der widersprüchliche und manchmal regelrecht falsche Lösungsteil zu der Vermutung Anlaß gibt, daß die Autorinnen selbst ihr Regelwerk nicht immer verstanden haben.

Unter dem Gesichtspunkt der Adressatenspezifik stellt sich abschließend die Frage, warum FAION/BOVO für die Pronomen, zu denen HELBIG/BUSCHA im Unterschied zur traditionellen deutschen Schulgrammatik nur die eigentlichen Prowörter zählen, den neuen Begriff *sostituenti* wählen, wenn die *pronomi* in der italienischen Grammatik ohnehin wie bei HELBIG/BUSCHA definiert sind. Überflüssig scheint auch die im Glossar auftauchende, im Text aber nicht verwendete Einführung der Termini *elemento* und *funzionale*, die eine Übersetzung der bei HELBIG/BUSCHA (1972) vorgenommenen Unterscheidung von Haupt-Wortklassen und Funktionswörtern darstellen, zumal *elemento* im Italienischen traditionell eine andere Bedeutung hat.

Wenn also QUARTAPELLE eine trotz der angeführ-

ten Vorbehalte brauchbare, weitgehend kontrastiv angelegte Einführung in die deutsche Grundgrammatik auf der Basis der DVG gelungen ist, deren Lektüre Deutschstudenten wie -lehrern empfohlen werden kann, so erscheint mir FAION/BOVO insgesamt als zu unausgereift, um im Unterricht oder gar beim Selbststudium in der vorliegenden Form hilfreich zu sein. Beide Arbeiten leisten jedoch nicht das, was das eigentliche Desiderat für ein italienisches Publikum darstellt: eine adressatenspezifische deutsche Grammatik, die neue linguistische Beschreibungsmodelle dort, wo sie sich als effektiver und kohärenter als die bisherigen erweisen, ohne überflüssigen Purismus auf der Folie des für Italiener vertrauten Instrumentariums einbezieht.

Zitierte Lehrwerke:

Adler, K./Steffens, B.: *Deutsch für die Mittelstufe*. München 1974
Häussermann, U. et al.: *Sprachkurs Deutsch* . Frankfurt / Wien, Aarau 1978
Neuner, G. et.al.: *Deutsch aktiv*.. Berlin / München / Wien / Zürich 1979
Scherling, T. et.al.: *Deutsch hier*. Berlin / München / Wien / Zürich 1982
Aufderstrasse, H.: *Themen*. München 1983
Hieber, W.: *Lernziel Deutsch*. München 1983
Pedrelli, E./Deling, M.: *Deutsch interessant* . Corso di tedesco di base. Adattamento italiano di *Vorwärts* Bologna 1986.
Neuner, G. et.al.:*Deutsch konkret*. . Corso di tedesco per giovani. .Berlin/München 1987
Cannillo, L. et.al.:*Deutsch extra*. Corso integrativo di tedesco. Milano 1989
Mebus et.al.: *Sprachbrücke*. Deutsch als Fremdsprache München 1989
Eggers, D. et.al.: *Wege*. München 1990.

Bibliographische Angaben:

Alella, A.M./Marini, I.: *Deutsche Sprachlehre. Grammatica tedesca*. Milano 1962
Brinkmann, H.: *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. 2. erw. Auflage. Düsseldorf 1971
Eisenberg, P.: *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart 1986, 2. Aufl. 1989
Engel, U.: *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin 1977, 2. Aufl. 1982
Engel, U.: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg 1988
Engel, U.: *"Grammatiken eines Jahrzehnts. Einführung in den thematischen Teil"*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 16, 1990, 141-146.
Erben, J.: *Deutsche Grammatik*. Frankfurt 1968
Grebe, P. et al.: *Duden. Die Grammatik*. Mannheim 1973
Kars, J./Häussermann, U: *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt a.M. / Wien/Aarau 1988
Helbig,G./Buscha, J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig 1972 10. Aufl. 1987.
Helbig, G./Buscha, J.: *Kurze deutsche Grammatik für Ausländer*. Leipzig 1974
Helbig,G./Buscha, J.: *"Zu Zielsetzung, Spezifika und Umfeld der 'Deutschen Grammatik - Ein Handbuch für den Ausländerunterricht'"* In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 16, 1990, 191-203.

Mittner, L.: *Grammatica del tedesco*. Milano 1967
Nieder, L.: *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München 1987
Rall, M./Engel, U./Rall, D.: *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg 1977 2. Aufl. 1985.
Rall, M. und D.: *Grammatica pedagogica del tedesco per discenti di lingua madre spagnola: le regole di posizione della proposizione tedesca: introduzione e traduzione dello spagnolo di Silvia Serena*. In: Ricerche interdisciplinari di glottodidattica, 7/1985
Serena, S.: *"DaF in Italien: Kampf gegen ein Spinnennetz"*. In: Info DaF 14, 2, 1987, 133-137.
Tarvainen, K.: *Einführung in die Dependenzgrammatik*. Tübingen.1981(Reihe germanistische Linguistik, 35).

Bibliographische Angaben der rezensierten Grammatiken

Faion Spazzoli, A./Bovo, F. : *Dalla Parola al Testo. Grammatica della lingua tedesca per la scuolamedia superiore*. Società Editrice Internazionale, Torino 1990.
Quartapelle, F. : *Kontakte. Eine kurze Dependenzverbgrammatik*. La Nuova Italia Editrice, Firenze 1990. Auch unabhängig vom Lehrbuch erhältlich unter dem Titel: *Eine deutsche Grammatik*.

VERLAGE STELLEN VOR

Erika Fischer-Lichte
HEINRICH VON KLEIST: MICHAEL KOHLHAAS
93 S. Brosch.
ISBN 3-425-06050-3
VERLAG MORITZ DIESTERWEG, Frankfurt, 1991
In der Reihe GRUNDLAGEN UND GEDANKEN ZUM VERSTÄNDNIS ERZÄHLENDER LITERATUR.

Kein anderes Werk Heinrich von Kleists hat eine derartige Verbreitung gefunden wie die Erzählung "Michael Kohlhaas".
Die Geschichte von Michael Kohlhaas, "einem der rechtschaffensten und zugleich entsetzlichsten Menschen seiner Zeit", wurde in einem Band veröffentlicht, für den Kleist den Titel "Moralische Erzählungen" wünschte. Damit wurde eine literarische Traditon aufgerufen, mit der Kleist auf die Krise der bürgerlichen Gesellschaft reagierte, die ihren eigenen Idealen nicht zu entsprechen vermochte.
Professor Dr. Erika Fischer-Lichte von der Universität Mainz nimmt in dieser Interpretation die verschiedenen Aspekte der Erzählung auf, weist unter anderem anhand der Quellen nach, wie weit Kleists Authentizitätsanspruch mit dem Untertitel "Aus einer alten Chronik" berechtigt war.
Zentrale Frage ist die nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Staat, die sich in der Frage nach der Legitimation von Kohlhaas' Rechts- und Rachebegehren konkretisiert, ebenso die Bedeutung des Zufalls und des "Wunderbaren" innerhalb der Erzählung, die ebenfalls als Signatur einer Umbruchszeit und Krise der Gesellschaft gedeutet werden.
Hochinteressant und aktuell ist das Kapitel der Rezeption, einmal der Rezeptionsgeschichte, die ganz zweifellos als Dokument deutscher Ideologiegeschichte zu lesen ist, und zum anderen der Verwendung des "Michael Kohlhaas" als Grundlage für spätere Werke bis hin zu Harald Müller, dessen "Kohlhaas" 1990 uraufgeführt wurde.
Die Hefte der Reihe GRUNDLAGEN UND GEDANKEN ZUM VERSTÄNDNIS ERZÄHLENDER LITERATUR eignen sich für Lehrer und Schüler, Dozenten und Studenten und auch für interessierte Leser, die mehr wissen wollen.

Diesterweg-Presse-Information

KONGRESSE UND TAGUNGEN

Internationale Veranstaltungen

Wir bitten unsere Leser zu entschuldigen, daß wenn ihnen FRAGEZEICHEN zukommt, manche der hier unten aufgelisteten Veranstaltungen schon vorbei sind, statt ihnen diese überhaupt zu verschweigen, nur weil die Nachricht in der Redaktion zu spät eingetroffen ist, um eine Teilnahme zu ermöglichen, möchten wir ihnen wenigstens die Gelegenheit geben, sich nachträglich bei den entsprechenden Stellen Unterlagen und Materialien zu beschaffen.

1992

09.02.-14.02.1992 Sonnenberg
"Deutschland - einig Vaterland" - Konsequenzen für Europa. Wochenkurs für Erwachsene.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

20.-22-02.1992 Osnabrück
17. Arbeitstagung des AKS an der Fachhochschule Osnabrück
Thema: ***Mobilität, Integration, Qualifikation: studien- und berufsbezogene Sprachausbildung an Hochschulen***
Auskunft: Clearingsstelle des AKS (Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute), Ruhr-Universität Bochum, Postfach 102148, W-4630 Bochum

23.-29.2.1992 Sonnenberg
Das Lehrwerk im Deutschunterricht - Ware, Curriculum, Steinbruch, methodisches Glaubensbekenntnis?
Tagungsleitung: Prof. Dr. Hans-Eberhard Piepho.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

06.03.-13.03.1992 Sonnenberg
Der Europa-Gedanke - früher und heute.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

09.-14.03.1992 Biel
Ganzheitlich-vernetztes Denken im Unterricht
Veranstalter: Arbeitskreis DaF in der Schweiz
Auskunft: Jörg Bussmann, Kaufm. Berufsschule, Neuengasse 10, CH-2502 Biel

23.-27.03.1992 Duisburg
17. Internationales L.A.U.D.-Symposium
Thema: ***Interkulturelle Kommunikation***
Auskunft: Prof. Dr. René Dirven, Universität Duisburg, Lotharstraße 65, W-4100 Duisburg

23.-27.03.1992 Prag
International Comenius Conference Section II
Thema: ***Comenius and the Significance of Language and Literary Education***
Auskunft: Kruh Modernih Filologu, Razinovo naberezi 6, CS-12800 Praha 2

24.-26.03.1992 Mannheim
Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache
Thema: ***Deutsch als Verkehrssprache in Europa***
Auskunft: G. Stickel, IDS, Friedr.-Karl-Straße 12, W- 6800 Mannheim

24.03.-02.04.1992 Sonnenberg
"Deutschland - einig Vaterland" - Konsequenzen für Europa.
Jugendtagung. *Sprachen: Deutsch-Italienisch.*
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

28.-29.03.1992 Schloß Münchenwiler/BE
6. Ordentliche Generalversammlung des Arbeitskreises DaF in der Schweiz
Auskunft: Arbeitskreis DaF in der Schweiz, Sekretariat, Postfach 317, CH-8026 Zürich. Tel.: 01/2412233

30.03.-05.04.1992 Sonnenberg
Berufliche Bildung im internationalen Vergleich - Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

13.-15.04.1992 Freiburg
FMF-Kongreß
Thema: ***Fremdsprachen für die Zukunft: Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit***
Auskunft: Prof. Dr. M. Pelz, PH Freiburg, Kunzenweg 21, W-7800 Freiburg

06.-09.04.1992 Bangor (UK)
International conference on language awareness of the National Consortium of Centres for Language Awareness NCLA.
Auskunft: School of English and Linguistics, University College of North Wales, Bangor, Gwynedd, LL57 2DG, United Kingdom. Tel. 0044-248-351151, extension 2269. Fax 0044-248-370451

10.-13.04.1992 Edinburgh
Annual Course Conference and Exhibition
Thema: ***Language World***
Auskunft: Association for Language Learning, 16 Regent Place, Rugby CV21 2PN, UK

12.04.-21.04.1992 Sonnenberg
Europa 2000 - Macht und Moral, Ängste und Hoffnungen, Gewinner und Verlierer.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

13.-16.04.1992 Amsterdam
Zweites Amsterdamer Symposium zum Zweitsprachenerwerb
Auskunft: New Sounds 92 Secretariat, Universität Amsterdam, Spuistraat 210, NL-1012 VT Amsterdam

25.-26.04.1992 Zürich
Mondolingua Zürich - Internationale Sprachenmesse in Zürich.
Auskunft: ICEF, International Culture ans Education Fairs, Am Hofgarten 18, D-5300 Bonn 1. Tel.0049-228-223086; Fax: 0049-228-222643

29.04.-03.05.1992 Genf
Mondolingua Genf - Internationale Sprachenmesse in Genf.
Auskunft: ICEF, International Culture ans Education Fairs, Am Hofgarten 18, D-5300 Bonn 1. Tel.0049-228-223086; Fax: 0049-228-222643

05.-08.05.1992 Basel
Worlddidac 92 - Internationale Bildungs- und Lehrmittelmesse
Auskunft: Worlddidac 92 Basel, Kommunikation, Marc Steffen, Postfach, CH-4021 Basel

10.05.-15.05.1992 Sonnenberg
Deutschland-West und Deutschland-Ost.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

16.05.-24.05.1992 Sonnenberg
Europa in der neuen Weltordnung.
Jugendtagung.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

20.-23.5.1992 Kalmar (Schweden)
Nordische Konferenz zur Videodidaktik
Auskunft: Wolfgang Krause, Polhemsgatan 1, S-39239 Kalmar. Tel.: 46-480-10272/3 Fax: 46-480-11614

22.-24.5.1992 Leipzig
Kreativität in Fremdsprachenunterricht
Auskunft: Universität Leipzig, Sektion Theoretische und angewandte Sprachwissenschaft, WB Methodiken des Fremdsprachenunterrichts, Augustusplatz 10-11, O-7010 Leipzig

22.-26.5.1992 Loccum
Frühes Fremdsprachenlernen in Europa.
Auskunft: Evangelische Akademie Loccum, Geschäftsstelle, D-3056 Rehburg-Loccum

24.05.-27.05.1992 Sonnenberg
Fremdenfeindlichkeit und Rassismus heute.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

27.-31.05. oder 20.-24.5.1992 Raum Salzburg
IDV-Lehrbuchautorensymposium
Thema: ***ABCD-Thesen und Lehrbuchpraxis***
Auskunft: Roland Fischer, Fremdsprachenzentrum Johannes-Kepler-Universität, Altenbergerstr. 69, A-4040 LINZ

Sommer 1992 Thüringen
Regionalgruppen-Tagung Sonnenberg
(genaues Datum und Thema noch nicht bekannt)
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3400 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

11.-13.06.1992 Münster
20. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache
Auskunft: Dr. Jürgen Bolten, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Universitätsstraße 1/23.21, W-4000 Düsseldorf 1

14.06.-23.06.1992 Sonnenberg
Zukunft der Arbeit: Freizeit für alle?
Jugendtagung. *Sprachen: Deutsch/Italienisch*
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure:

Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8,Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

26.-28.06.1992 Sofia Bulgaria
First International Conference of the Bulgarian Association for Applied Linguistics
Thema: ***Foreign Language Acquisition and Intercultural Contacts***
Auskunft: Dr. Stanka Stojanova-Jovceva, President, German Department, Sofia University, Rouski 15, 1000 Sofia Bulgaria

24.06.-03.07.1992 Sonnenberg
Tourismus - Auswirkungen und alternative Überlegungen am Beispiel Harz.
Jugendtagung. *Sprachen: Deutsch/Italienisch.*
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

27.06.-05.07.1992 Sonnenberg
500 Jahre "Entdeckung" Amerikas - Die Wandlungen unseres Amerikabildes.
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3400 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

12.-18.07.1992 Sonnenberg
Fremdsprachenerziehung in der Grundschule
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3400 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

19.-22.07.1992 Baden-Baden
Jahrestagung der AATG American Association of Teachers of German
Thema: ***Deutsch in amerikanischen und europäischen Kontexten***
Auskunft: Prof.Renate Schulz, German Department, University of Arizona, Tucson, Arizona, USA.

05.08.- 09.08 Berlin
Regionalgruppentagung Sonnenberg: Eine Stadt wächst zusammen - Berliner Bilanz zwei Jahre nach der Einigung (Arbeitstitel).
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

30.08.-04.09.1992 Lahti Finland
17. Conference of the Association for Teacher Education in Europe
Thema: ***Integration of technology and reflection in teaching: a challenge for European teacher education.***
Auskunft: Mrs. Eija Bergman, Secretary of the Organizing Committee ATEE 1992 Conference, University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre, Teollisuuskatu 23, SF-00510 Helsinki Finland. Phone (international): 358-0-7084436 Fax: 358-0-7084439.

20.-26.09.1992 Sonnenberg
Fremde und Fremdes verstehen lernen / Erziehungsstile und -stile, Inhalte und Arbeitsformen im modernen Fremdsprachenunterricht
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

30.09.-02.10.1992 Saarbrücken
23. GAL-Jahrestagung
Thema: ***Nachbarsprachen in Europa.***
Auskunft: GAL-Geschäftsstelle, Universität Duisburg, POB 101503, W-4100 Duisburg 1

09.10.-14.10.1992 Moskau
IDV-Symposium: Fachsprachen als Mittel interkulturellen Kommunikation und internationaler Zusammenarbeit.
Veranstalter: *APNJA und IDV*
Auskunft: Irina Khaleeva, Ostozhenka 38, SU-119800 Moskau, Tel.2468603 oder 2453320

26.11.-29.11.1992 Frankfurt
Expolingua Frankfurt.
Auskunft: ICEF, International Culture ans Education Fairs, Am Hofgarten 18, D-5300 Bonn 1. Tel.0049-228-223086; Fax: 0049-228-222643

1993

Frühling 1993 Sonnenberg
Vorläufiger Titel: *Sprachpolitik und Bedeutung der deutschen Sprache in der Welt.*
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

02.-07.08.1993 Leipzig
X. Internationale Deutschlehrertagung
Thema: ***Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt***
Auskunft: Tagungssekretariat X. IDT Leipzig 1993, Herder-Institut der Universität Leipzig, Lumumbastraße 2, O-7022 Leipzig. Tel.: (00)3741/5632257 Fax: (00)3741/5632252

08.-12.08.1993 Amsterdam
10th AILA World Congress
Thema: ***Language in a Multicultural Society***
Auskunft: Johan Matter, Vrije Universiteit, Faculteit der Letteren, Postbus 7161, NL 1007 MC Amsterdam

Herbst 1993 Sonnenberg
Vorläufiger Titel: *Video und Unterrichtsstrategien.*
Auskunft: Centro internazionale Sonnenberg per l'Italia, c/o Luciano Mosso, Corso Turati 11/c, 10128 Torino oppure: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654, W-3300 Braunschweig. Tel. 0049-531-49242. Fax: 0049-531-42512

1994

28.03.-01.04.1994 Hamburg
18. FIPLV-Kongreß mit FMF-Kongreß
Auskunft: FIPLV Head Office, Seestraße 247, CH-8038 Zürich

Frühling 1994 (2 Tage) Poznan
1. Internationale Deutscholympiade
(für weitere Details s. FRAGEZEICHEN 4/91)
Veranstaltet vom ***Polnischen Neuphilologenverband und dem IDV.***
Auskunft: Waldemar Pfeiffer, Präsident des IDV, Urozka 41, PL-60-660 Poznan. Tel.61232583

September 1994 Beijing (Peking)
IDV-Regionaltagung Asien.
Vorläufige Themen: ***Methodische Fragen, die sich im asiatischen Raum ergeben; Curriculumentwicklung; Lehrwerkentwicklung; Deutsche Literatur im Unterricht.***
Veranstaltet von: *Chinesischer Germanistenverband und IDV.* (Verantwortlicher: Prof.Haang Guozhen).
Auskunft: Claus Ohrt, Generalsekretär des IDV, Ängen, S-560 34 VISINGSÖ. Tel. 390 406 04

1995

Frühling 1995 USA
IDV-Regionaltagung
Veranstaltet von: ***AATG (American Association Teachers of German).***
Auskunft: AATG Administrative office, 112 Haddontowne Court # 104, Cherry Hill, NJ 08034, Tel.609/795-5553 Fax: 609/795-9398 oder Claus Ohrt, Generalsekretär des IDV, Ängen, S-560 34 VISINGSÖ. Tel. 390 406 04.

1997

1997 Hamburg
IDV-Kongreß
Auskunft: Claus Ohrt, Generalsekretär des IDV, Ängen, S-560 34 VISINGSÖ. Tel. 390 406 04.







Veranstaltungen in Italien

04.03.1992 Genova
Vorstellung des Lehrbuchs "Deutsch Extra"
Informazioni:
Goethe-Institut Genova, Salita S. Caterina 4, 16123 Genova. Tel.: 010/542788

11.03.1992 Genova
Deutsch für Schüler der Scuola media superiore anhand des Lehrwerks "Prima!"
Informazioni:
Goethe-Institut Genova, Salita S. Caterina 4, 16123 Genova. Tel.: 010/542788

16.-21.03.1992 Ca' Foscari, Venezia
Lingue per l'Europa
Informazioni:
Ida Zanetti, tel.: 0444/324510 - 323607 Fax: 049/8840304
Tra i relatori, Hans-Eberhard Piepho:
Entdeckendes Lernen im Deutschunterricht durch Aufgaben. E' previsto l'esonero dall'insegnamento

25.03.1992 Genova
Textanalyse von literarischen Texten
Referentin: Dr. Eva-Maria Thüne, Universität Pisa
Informazioni:
Goethe-Institut Genova, Salita S. Caterina 4, 16123 Genova. Tel.: 010/542788

26.-28.03.1992 Brescia
Congresso ANILS
Tema: *La grammatica e il suo insegnamento*
Informazioni:
Bona Cambiaghi, via Agnesi 7, 20052 Monza. Tel.: 039/386819

26.-29.03.1992 Milano
III EXPOLINGUE
Informazioni:
Segreteria organizzativa: CONSULTA, via V. Monti 41, 20123 Milano. Tel.: 02/4818121 Fax: 02/4816410

28.03.1992 Milano
Video im Unterricht "Alles Gute!" - Beispiele für den Einsatz von Sprachlehrfilmen unter besonderer Berücksichtigung des italienischen Begleitbuchs und der Neuerscheinung "Esercizi e letture"
Informazioni:
Inter Orbis, via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano. Tel.: 02/4225746 - 4228041

01.-03.04.1992 Trento
3rd Conference on Applied Natural Language Processing
Informazioni:
O. Stock, IRST, Loc. Pante de Povo, 38100 Trento

09.-13.04.1992 Savona
2. Esposizione turistica "Arte, cultura e paesaggio in Germania
Informazioni:
ICIT Savona, via Guidobono 2-7, 17100 Savona

06.05.1992 Genova
Vom Lesen zum Erzählen: Literatur im Anfängerunterricht anhand des Buches "Vorschläge"
Informazioni:
Goethe-Institut Genova, Salita S. Caterina 4, 16123 Genova. Tel.: 010/542788

10.-12.09.1992 Milano
VIII Convegno Internazionale di Linguisti
Informazioni:
VIII Convegno Internazionale di Linguisti, Istituto di Glottologia e Lingue Orientali, Università degli Studi, via Festa del Perdono 7, 20122 Milano

WIRTSCHAFT - AUF DEUTSCH

WOLFGANG WEERMANN, della redazione VERLAG KLETT EDITION DEUTSCH GMBH di Monaco e co-autore di WIRTSCHAFT - AUF DEUTSCH terrà un ciclo di conferenze itineranti sul tema:

AUFGABEN UND ÜBUNGSFORMEN IM WIRTSCHAFTSDEUTSCHUNTERRICHT

TRENTO - 8 aprile 1992 nel Palazzo della regione - Sala Rosa - Piazza Dante (con la cortese collaborazione dell'Associazione Culturale Italo-Tedesa di Trento)

PADOVA - 9 aprile 1992 con la cortese ospitalità dell'Istituto di Cultura Italo-Tedesco, Largo Europa 1

MILANO - 10 aprile 1992 con la cortese ospitalità di La Libreria, Via Comelico 30 (angolo via Friuli)

FOGGIA - 11 aprile 1992, Scuola Media Giovanni Bovio - V.le C. Colombo 202 (organizzano con la cortese collaborazione dell'ADILT di Foggia)

Sommerkurse

*** FORTBILDUNGSANGEBOT VOM HERDER-INSTITUT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG:**

1. *Kurse für ausländische Deutschlehrer* (laufen zeitlich parallel zu Sprachintensivkursen, aber mit jeweils eigenständigem Curriculum):
6. 4.92 - 25. 4.92, 4. 5.92 -23. 5.92, 21. 6.92 - 4. 7.92
6. 7.92 - 25. 7.92, 5.10.92 - 24.10.92, 2.11.92 - 21.11.92
7.12.92 - 26.12.92
Kennwort: DEUTSCHLEHRERKURS

2. 3-Monate-Kurs für *Hochschulgermanisten*:
14. 9.92 - 14.12.92 (Anmeldeschluß 30.6.92)
Kennwort: 3-MONATE-KURS II

3. *Naturlandschaft Sachsen*
21. 6.92 - 4. 7.92 (Anmeldeschluß : 30.4.92)
Kennwort: KULTURLANDSCHAFT SACHSEN

4. *Willkommen in Leipzig*
6. 7.92 - 25. 7.92 (Anmeldeschluß: 15.5.1992)
Kennwort: STUDENTENKURS

5. *Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis*
6. 7.92 - 25. 7.92 (Anmeldeschluß: 15.5.1992)
Kennwort: GERMANISTEN- UND DEUTSCH-LEHRERKURS

6. *Sprachintensivkurse* (sprachpraktische und phonetische Übungen, Projektarbeit, Seminare); Kursdauer: 3 bis 8 Wochen. Kursbeginn jeweils am
6. 4.92, 4. 5.92, 1. 6.92, 3. 8.92, 7. 9.92, 5.10.92, 2.11.92

7. *Weiterbildungskurs für ausländische Deutschlehrer und Lektoren* (Thema: Ausgewählte Schwerpunkte aus Phonetik und Sprachwissenschaft):
3.11.92 - 7.11.92

8. *Fortbildungskurs für Germanisten, Lehrer und Studenten für Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenlehrer und -studenten* (Thema: Technikgestützte Lehr- und Lernmittel: Video und Computer):
30. 3.92 - 3. 4.92

9. *Fortbildungskurs für Lehrer und Studenten für Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenlehrer, Studenten anderer Philologien* (Thema: Effektive Wortschatz- und Grammatikarbeit - alte und neue Wege): 1. 6.92 - 6. 6.92

10. *Fortbildungskurs für Fachsprachenlehrer, Fachlehrer und Deutschlehrer* (Thema: Fachsprachliche Könnensentwicklung im studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht/Fachunterricht für Ausländer): Kurs B: 21. 4.92 - 25. 4.92

11. *Fortbildungskurs für Lehrer und Studenten für Deutsch als Fremdsprache, Germanisten, Fremdsprachenlehrer, Studenten anderer Philologien* (Thema: Untersuchungen im Schnittpunkt von Grammatik und Lexikon und ihre Relevanz für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache):
26.10.92 - 28.10.92

ANFRAGEN UND BEWERBUNGEN AN:
Herder Institut der Universität Leipzig
Arbeitsgruppe Fortbildung/Kurse
Lumumbastraße 2-4, D 0-7022 LEIPZIG
Tel. 0037-41-56320, Fax 0037-41-209325

*** TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN:**
2. - 22.8.1992
XXVI. Internationaler Hochschulkurs für deutsche Sprache und Germanistik
Auskunft:
Technische Universität Dresden,
XXVI. Internationaler Hochschulkurs
Mommsenstr. 13, D - O - 8027 DRESDEN
Tel. 0037-51-4636015, Fax 0037-51-4710294

Weitere Auskünfte über Sommerkurse sind in der folgenden Broschüre enthalten:

DAAD - SOMMERKURSE IN DER BUNDESREPUBLIK
ISBN 3-87192-426-1
erhältlich bei den Goethe-Instituten oder beim DAAD - DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST, Kennedyallee 50, D - W 5300 Bonn 2, Tel. 0049-228-8820/8821

*** DEUTSCH IN GRAZ**
INTERNATIONALE KURSE UND SEMINARE
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

1. *Zusatzprogramme* (parallel zu den intensiven Sprachkursen für Erwachsene, aber mit jeweils eigenständigem Programm):
- GRAMMATIK
- SPRACHLABOR
- ÖSTERREICHISCHE LITERATUR UND LANDESKUNDE in 3 Niveaustufen.

2. *Sprachkurse mit Sport- und Aktivprogramm für Jugendliche:* Alter: 15-17 Jahre (3 Wochen) und *Sprachkurse mit Sport- und Aktivprogramm für Kinder* : Alter: 10-14 Jahre (3 Wochen)

3. *Fortbildungsseminar für Deutschlehrer zur Methodik und Didaktik des Unterrichts aus Deutsch als Fremdsprache* 24.08.-04.09.92
- Einführung in das österreichische Bildungswesen
- Grundlagen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts
- Textrezeption und -produktion, Vermittlung von Landeskunde und Literatur
- Projektorientierter Unterricht und Einsatz von Medien
- Fehler, Korrektheiten, Korrektur
- Kommunikative Übungen und Lernspiele zu Grammatik und Wortschatz
- Rollenspiele und Simulationen

3. *Deutsch in der Wirtschaft I* 20.-31.07.92
Die deutsche Sprache im Geschäftsalltag und
Deutsch in der Wirtschaft II 03.-14.08.92
Wertpapiere und Börse, Außenhandel

4. *Deutsch für Schulklassen - Spezialprogramm*
Termine und Preise auf Anfrage

Auskunft:
DEUTSCH IN GRAZ
Zinzendorfgasse 30
A-8010 Graz
Tel. (+43-316)383747
Fax: (+43-316)38376

*** DEUTSCH IN ÖSTERREICH**
Universität Klagenfurt

1. *Sprachkurse in Klagenfurt* (4 Wochen)

2. *Sprachkurse in Pörtschach* (3 Wochen)

3. *Fortbildungsseminare für Deutschlehrer, Germanisten, Historiker und Studenten an Schule und Universität:*
13.07.-22.07.92: Österreich im 19. und 20. Jahrhundert
Literatur, Geschichte, Landeskunde;
27.07.-05.08.92: Sprache, Lieder, Literatur.

Auskunft:
Universität Klagenfurt
Universitätsstraße 67, A-9020 Klagenfurt
Tel. und Fax: A/463/24180
Pörtschach: Kurhaus Seeburg
Hauptstraße 203, A-9210 Pörtschach
Tel.: A/4272/3283

*** MERANO - MERAN**
ESTATE 1992 SOMMER
LINGUA ATTIVA - SPRACHE IN AKTION
CORSI INTENSIVI DI TEDESCO
INTENSIVSPRACHKURSE ITALIENISCH

Corsi intensivi di tedesco con attività Tandem
Periodo: 13.-31.07.1992, 03.-21.08.1992
Livello: intermedi e progrediti
Sede: Merano, Villa Steinling, locali della Scuola Waldorf

Auskunft:
DILIT
Via Marghera 22, 00182 ROMA, Tel.: 06/4462592
ALPHA&BETA
Portici 246 - 39012 Merano, Tel.: 0473/210650

*** INTERNATIONAL HOUSE**
INTERNATIONAL TEACHER TRAINING
INSTITUTE FREIBURG

Lehrerausbildung Deutsch als Fremdsprache
Termin: 31.08.-25.09.92

Auskunft:
Werderring 18, D-7800 Freiburg
Tel.: (0761)34751 - Fax: (0761)382476

DEUTSCHKURSE IN SALZBURG 1992
IFK - INTERNATIONALE FERIENKURSE



Sommerkurse:	12.07.-31.07.1992 02.08.-21.08.1992	alle Stufen, Österreich-Information, Jugendkurs, Intensivkurs, Spezialseminare, Germanistikkurs, Vorträge, Sprachlabor, Übersetzungen, Österreich-Spezial über Stefan Zweig
Fortbildungskurs für Deutschlehrer:	12.07.-31.07.1992 02.08-21.08.1992	Methodik und Didaktik des Unterrichts DaF, Literaturvorlesungen, Autorenlesungen
Jahreskurse:	05.10.-11.12.1992 11.01.-19.03.1992 22.03.-04.06.1992	10-wöchige Intensivkurse für alle Stufen

Unterkunft, Veranstaltungen, Exkursionen, Festspielkarten, usw. werden angeboten.

Information und Anmeldung:
IFK - INTERNATIONALE FERIENKURSE
Franz-Josef-Straße 19, A - 5020 Salzburg, Österreich
Tel: 0043/662/8765950
Fax: 0043/662/87659575

SOMMERSPRACHKURS FÜR KINDER IN ÖSTERREICH

24 Stunden Deutsch, Spiel, Sport und Spaß in einem komfortablen Jugendhotel mit Schwimmbad, Spielplatz und hauseigener Diskothek.
3 Stunden täglich Sprachunterricht von erfahrenen Pädagogen, Rund-um-die-Uhr-Betreuung von ausgebildeten Jugendanimateuren. Freizeitprogramm gemeinsam mit österreichischen Kindern und Jugendlichen.

TERMINE:	2 Wochen (8-12 jährige)	2/3 Wochen (13-16 jährige)
	20.06. - 04.07.1992	20.06. - 04.07.1992
	04.07. - 18.07.1992	04.07. - 25.07.1992
	18.07. - 01.08.1992	25.07. - 15.08.1992
	01.08. - 15.08.1992	15.08. - 05.09.1992 (29.08.)
	15.08. - 29.08.1992	

KURSORT: Villach, im sonnigen Süden Österreichs.

INFORMATIONEN: DEUTSCH INTENSIV GmbH.
Leitung: Mag. H. Lorenz-Andreasch
Lidmanskygasse 3, A - 9020 KLAGENFURT
Tel: 0043/463/503422
Fax: 0043/463/503423

EURO-INSTITUT

Centro internazionale per lo studio delle lingue

CORSI ESTIVI DI TEDESCO E DI INGLESE
per studenti medi
nel COLLEGE VILLA BLANKA
della scuola alberghiera tirolese
INNSBRUCK - AUSTRIA

INFORMAZIONI E ISCRIZIONI
Delegazione italiana:
Dott. Prof. IDA BARBIERI
Piazza Fiume 7, 26100 Cremona
Tel: 0372/25053 oppure 0372/31404 (segreteria)

UNIVERSITÄT
HAMBURG

DEUTSCHLERNEN – DEUTSCHLEHREN

Hamburger Sommerkurs Deutsch als Fremdsprache
für ausländische Lehrkräfte, Dozenten u. fortgeschrittene Studierende
veranstaltet von der Universität Hamburg
Zentrales Fremdspracheninstitut
in Zusammenarbeit mit dem Goethe - Institut

9. - 22.8.1992

Schwerpunktthema 1992:
Methodische Fragen des Deutschunterrichts mit Fortgeschrittenen
Weitere Kursinhalte: Didaktische Grammatik
Literatur
Arbeit mit Medien
Landeskunde (Materialien, Hospitation in Schulen, Exkursion)
Vorträge zur Sprachwissenschaft und Sprachlehrforschung
Konversationsübungen für Fortgeschrittene

Kursleitung: Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Einschreibgebühr (bei der Anmeldung zu zahlen): DM 50,-

Kursgebühr: DM 150,- (ohne Unterkunft und Verpflegung)

Unterkunft u. Verpflegung: Bei Anmeldung bis 15.5.92 vermitteln wir günstige Privatquartiere (ca. DM 15,- pro Nacht). Mensaessen ab DM 2,70

Teilnehmerzahl: max. 45 (Anmeldeschluß bei Erreichen der Teilnehmerzahl)

Kurssekretariat (Auskunft u. Anmeldung): Ute Stemmler

Zentrales Fremdspracheninstitut, Universität, Von-Melle-Park 5
D-2000 Hamburg 13, Tel. 040 - 41235388/7

IL PRIMO CONVEGNO DELLE ASSOCIAZIONI TEDESCO-ITALIANE (DIG) DEI NUOVI LÄNDER,

ORGANIZZATO DALL'ICIT SAVONA

(Laigueglia e Savona, 9.-12.5.1991)

Giovanni Musso

Al Convegno, apertosi il 9 maggio a Laigueglia, sulla Riviera savonese, erano presenti rappresentanti delle nuove DIG (Deutsch-Italienische Gesellschaften) delle seguenti città tedesco-orientali: Berlino (est), Dresda, Halle, Weimar, Jena, Eisenach, Ilmenau, Bad Langensalza. Per l'Italia erano presenti i Centri culturali di Savona, Imperia e La Spezia. Ha inoltre partecipato al Convegno il Presidente della DIG di Münster, Peter Balint, organizzatore della Borsa Culturale Italo-Tedesca (4.-13.10.91).
L'ospitalità agli intervenuti dai nuovi Länder era stata offerta dall'ICIT di Savona, in collaborazione con l'Associazione Albergatori di Laigueglia. Durante il convegno gli ospiti hanno potuto effettuare visite ed escursioni a Savona ed in località caratteristiche della sua provincia.
Nelle due sedute congressuali, tenute a Laigueglia il 10 maggio ed a Savona il giorno successivo, sono stati esaminati i programmi di attività e le caratteristiche delle singole associazioni e la possibilità di scambi culturali tra i centri tedesco-orientali e quelli italiani. La presenza del Presidente della DIG di Münster è stata molto opportuna perchè è stata chiarita agli ospiti orientali l'importanza della Borsa Culturale Italo-Tedesca, cui parteciperanno per la prima volta. Ai centri italiani, rappresentati purtroppo soltanto da quelli liguri, è stato rivolto l'invito di allestire a Münster propri stand, in occasione della Borsa.
Gli ospiti tedesco-orientali hanno mostrato particolare interesse per quanto segue:

DIG Halle (Dr. Sabine Schwarze):
Scambio di scolari ed insegnanti. Gemellaggi tra scuole. Scambio di studenti e lettori. Contatti per viaggi di studio a condizioni favorevoli. Scambio di artisti (pittura, grafica, scultura).

DIG Dresda (Frau Eveline Barsch):
Corsi di lingua in Italia. Contatti con biblioteche. Scambio di cori. Gemellaggio tra gruppi artistici e musicali.

DIG Berlino (Frau Dietlinde Piacentini):
Scambio di scolari e di giovani. Cooperazione per conferenze.

DIG Ilmenau (Dr. Hecht):
Scambio di conferenzieri e di studenti.

DIG Eisenach (Frau Christel Rudolph):
Scambio di scolari, studenti ed artisti.

DIG Bad Langensalza (Frau Adelheid Ludwig):
Scambi turistici e musicali.

DIG Jena (Frau Hannelore Hunold):
Scambio di romanisti e germanisti. Soggiorni alla pari in Italia. Corsi di lingua in Italia. Contatti tra pittori e tra gruppi musicali (orchestra filarmonica).

DIG Weimar (Herr Ducke):
Corsi di tedesco a Weimar. Scambi culturali in genere.

Sono stati proposti futuri incontri in provincia di Savona, per non interrompere il proficuo rapporto tra DIG orientali e centri culturali italiani.

Vorwort der Redaktion

Normalerweise sträubt sich jeder Lehrer dagegen, einen literarischen Text für grammatische Übungen "auszubeuten"; manchmal gibt es aber Texte - wie die Kurzgeschichte, von der im ersten Seminarbericht die Rede ist - wo sich Grammatik als Reflexion über die Verwendung und das Funktionieren der Sprache geradezu als Mittel zum Verstehen des Textes anbietet, und wo die Beobachtung der Sprache zum Instrument wird, um Sinn zu entdecken und herzustellen, und um andererseits Mittel für den schriftlichen und/ oder mündlichen Ausdruck zu gewinnen - was allerdings, wie der Bericht über den Fortbildungskurs zum Thema "Schreiben" zeigt, nie außerhalb von Textschemata und Textschablonen geschehen kann. Welche Bedeutung dabei der Aufgabenstellung zufällt, werden die Leser unschwer erkennen, wenn sie in den Reflexionen im Beitrag auf S. 20 den Hintergrund entdecken, aus dem das Seminar zum Thema "Schreiben" überhaupt entstehen konnte.

GRAMMATIK AN EINEM LITERARISCHEN TEXT

Ergebnisse einer Gruppenarbeit

Roberta Bonavida
Marina Bonometti
Anna Goio
Elena Giupponi

Die folgende Arbeit ist während eines Fortbildungskurses entstanden, der vom 3. bis zum 5. September 1991 unter der Leitung von Prof. Dr. Lothar Jung in Trient stattfand.

Themen des Seminars waren: *"Leseverständnis - Grammatik im FU - Bewertung des Mündlichen im FU"*.
Im Laufe des ersten Tages haben wir die am Morgen von Dr. Jung eingeführten Richtlinien für die Gestaltung einer UE, die auf einen Lesetext zentriert war, praktisch angewandt. Am zweiten Tag sollten wir denselben Text erneut bearbeiten, diesmal aber unter dem Aspekt der Grammatik.

Die Aufgabe lautete: *Welche grammatischen Schwerpunkte sind im Text besonders beachtenswert, und wie lassen sie sich im Unterricht erklären und üben?* Bevor ich die Ergebnisse meiner Gruppenarbeit vorstelle, deren Adressaten Schüler einer 3. Klasse der Oberschule sind, ist es zweckmäßig, den von uns bearbeiteten Lesetext kurz zusamenfassen.

Der Text

Es handelt sich um eine Kurzgeschichte von Gabriele Wohmann, deren ziemlich banaler Titel "Ein netter Kerl" (1) wenig über den Inhalt und noch weniger über die vielfältigen Diskussionsmöglichkeiten aussagt, die der Text bietet.

Der Leser befindet sich mitten in einem Familiengespräch. Die Mutter und drei Mädchen - wahrscheinlich ihre Töchter - machen sich in höchster Erregung über einen Mann lustig, den Rita, eins der Mädchen, der Familie vorgestellt hat. Nichtdestoweniger wird ihm von einigen Familienmitgliedern manch positiver Charakterzug anerkannt, der aber am Anfang unterschätzt, ja ausgelacht wird. Das beinahe paroxysmale Lachen wird plötzlich von der Mitteilung unterbrochen, daß sich Rita mit ihm verlobt hat. Verlegenes Schweigen, Unsicherheit und Scham treten ein, und alle - der Leser auch - müssen über die eigene Einstellung gegenüber dem Mann nachdenken.

Schwerpunkt der Unterrichtseinheit

Da es im Text nicht um die bloß äußerliche Beschreibung einer Person, sondern um den Versuch geht, immer stärkere, bilderreichere Ausdrücke zu formulieren, um eine Person am zutreffendsten zu charakterisieren, haben wir beschlossen, folgende Schwerpunkte zu behandeln:

1. Redemittel, die im Rahmen der Personenbeschreibung zur subjektiven Meinungsäußerung dienen;
2. Deklination des Adjektivs als Attribut (Wiederholung);
3. Substantiviertes Adjektiv;
4. Bildung des Superlativs mittels der Kombination Adverb + Adjektiv.

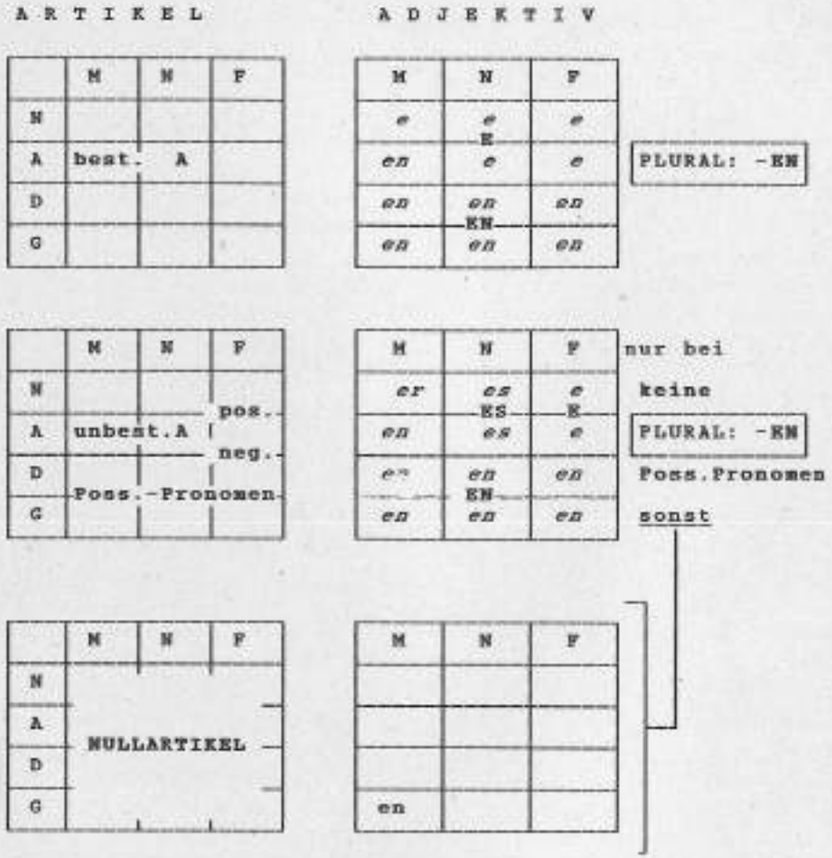
Methodisches Vorgehen

Nach der Behandlung des inhaltlich Wichtigen werden die Schüler aufgefordert, den Text noch einmal zu untersuchen und folgende Tabelle mit den entsprechenden Redemitteln auszufüllen:

Adjektiv als Prädikat	Adjektiv als Attribut	Adverb/adverbial gebrauchtes Adjektiv + Adjektiv

Ausdrücke wie "furchtbar fett, gräßlich komisch" gehören selbstverständlich sowohl in die linke als auch in die rechte Spalte, je nachdem man das Adverb oder das Adjektiv in Betracht zieht. Daruuf folgt im Plenum die Analyse der Beispiele und die Wiederholung der ganzen Adjektivdeklination anhand von Tabellen folgender Art:

(1) aus: Gabriele Wohmann: Erzählungen, 1964



Die Schüler können weitere Beispielsätze formulieren.

Nun wird die neue Grammatik eingeführt. Vielleicht ist es den Schülern schon aufgefallen, daß im Text Ausdrücke wie "was Liebes, was Insichruhendes, von was anderem" zu finden sind. Sollte es nicht der Fall sein, lenkt der Lehrer die Aufmerksamkeit der Klasse darauf, entwirft an der Tafel folgende Tabelle:

(et)was	*Liebes*
	Insichruhendes
von (et)was	*anderem,*

und erweitert sie mit anderen Beispielen:

etwas	*Anziehendes*
nichts	*Interessantes*
wenig	*Schönes*
	viel Lustiges
	Neues
	Wichtiges
	Angenehmes
	Nettes

Die Schüler versuchen, die Regel zur Bildung des substantivierten Adjektivs induktiv abzuleiten, oder der Lehrer kann sie analytisch-deduktiv erklären. Sie wird nach der Grundregel erläutert (wobei die Ausnahme "von was anderem" in der Großschreibung nur schnell angedeutet wird). Wichtig ist, daß sich die

Schüler die Rechtschreibung und die Flexion des substantivierten Adjektivs gut einprägen.
Zur Einübung des grammatischen Schwerpunkts kann man ein paar Übungen einführen. Der Lehrer zeigt der Klasse einen Mustersatz, den die Schüler dann nach Belieben variieren.

Übung 1
Das Buch ist interessant.
• Ich lese *ein interessantes Buch.*
- Ich lese gerade *etwas Interessantes.*

Übung 2
• Wie findest du *die rote Bluse* da?
- Die gefällt mir nicht. Ich suche *etwas Buntes.*

Übung 3
- Ich möchte *etwas Süßes.*
• Nimm doch *diesen leckeren Kuchen* hier.
- Nein danke, ich möchte *nichts Süßes* essen.

Es folgt eine weniger gelenkte Übungsphase. Die Mustersätze können so lauten:
- *Wie war Dein Urlaub? Ach, nichts Besonderes./.... Ich habe nichts/wenig/viel Schönes gesehen.*
- *Was hast du gestern gemacht? Viel/nichts Interessantes/Angenehmes.*
- *Was gab es heute in der Mensa? .....*

Nun muß die Flexion des substantivisch gebrauchten Adjektivs erfolgen.
Der Lehrer formuliert Fragen, die die Schüler auf folgende Weise beantworten können:
- *Sprechen wir noch vom Deutschkurs? (ander) Nein, sprechen wir mal von etwas anderem!*
- *Beschäftigen wir uns mit der mittelalterlichen Literatur? (aktuell) Nein, lieber mit etwas Aktuellem.*
- *Wozu führt diese Diskussion? (nützlich) Ich glaube, sie führt zu nichts/viel/wenig Nützlichem.*

Zum Schluß dieser UE wird die Steigerung des Adjektivs mit Hilfe von "modifizierenden Wörtern", d.h. von Adverbien oder von adverbial gebrauchten Adjektiven erklärt. Sowohl die schon im Text aufgetauchten als auch neue Beispiele werden tabellarisch dargestellt und mit den mathematischen Zeichen 0/+/- versehen, die zur Veranschaulichung ihres Urteilsgrades dienen können:
Absoluter Superlativ
+++ *sehr/(viel/zu/höchst/außerordentlich/furchtbar/ wahnsinnig/ entsetzlich fett*
++ *ziemlich/ganz/recht/ halt fett*
Grundstufe
0 *fett*
- *ein wenig/ein bißchen fett.*

Von einigen Beispielsätzen ausgehend, wird die grammatische Analyse fortgesetzt, wie folgt:
Prädikativer Gebrauch:
der Typ ist furchtbar fett/ganz gesund/ entsetzlich häßlich/....
Attributiver Gebrauch:
er ist ein furchtbar fetter Typ/ein ganz gesunder Kerl.

Dabei soll den Schülern klar werden, daß das Adverb nicht flektiert wird.
Die Schüler werden nun aufgefordert, die Mustersätze frei zu variieren, indem sie andere Leute beschreiben (die Schwester, einen Lehrer, die Schulkameraden, usw.). Es können auch Fotos von berühmten Persönlichkeiten gezeigt (z.B. Maradona, Madonna, Sting, Gorbatschow.....) oder deren Namen einfach erwähnt werden.
Der Lehrer stellt Fragen wie:
- *Wie findest du ....?*
- *Sag mal, was hältst du von.....?*
(auch Kettenübung möglich).
Die Schüler können Aussagen hervorbringen, wie z.B.:
- *Ich halte ihn/sie für eine (sehr) intelligente/arrogante/gemütliche Person, aber ich finde ihn/sie auch außerordentlich .....*
- *Er/sie ist zwar ein (ziemlich) interessanter Typ, aber ich persönlich bin der Meinung, daß er/sie ein wenig ..... ist.*

Es ist kaum der Rede wert, daß die bewußte Beherrschung solcher Redemittel in der Alltagssprache eine entscheidende Rolle spielt, um die eigene Meinung so treffend wie möglich zu differenzieren und nuancieren zu können.

"SCHREIBEN"

EIN SEMINAR MIT PROF. DR. HANS-EBERHARD PIEPHO

(11./12. DEZEMBER 1991 BELLINZONA)

Carmelino Borelli
Waltraud Ciresa
Pia Gilardi-Frech
Hilla Jürissen

An dieser Tagung wurden die verschiedenen Aspekte und Möglichkeiten der Förderung der Schreibfertigkeiten im DaF-Unterricht behandelt, sowohl in Theorie als auch mit viel praktischer Arbeit. Dabei wurde das Schreiben auch zu anderen Fertigkeiten wie Verstehen und Sprechen in Beziehung gesetzt.

ZUR FUNKTION DES SCHREIBENS

Ein Schriftstück enthält eine Information, die ein anderer nicht hat; meistens schreibt man, um jemandem etwas mitzuteilen. Der kommunikative Aspekt des Schreibens ist nicht hoch genug zu veranschlagen. Das gilt auch für die Schule: *Schreiben sollte immer adressatenbezogen sein. Der Schüler schreibt für Freunde, Mitschüler, für sich selbst.*

KREATIVES SCHREIBEN

Das **Thema** muss die Schüler ansprechen, d.h. es muß für sie relevant sein. Auch Alltagsthemen und -texte sind mitteilungswürdig. Persönliches und Emotionales soll nicht ausgeschlossen werden, denn Sprache entwickelt sich nicht nur im Kopf, sondern auch im Herzen.

Von Anfang an müssen **Textmodelle** vorgegeben werden, denen **Schablonen** entnommen werden, die dem Schüler dazu dienen, seinen eigenen Text zu schreiben.
Diese Schablonen oder Textgerüste helfen dem Schüler, seine Gedanken zu ordnen und zu organisieren.

Beispiel: Ausgangstext **"BERNHARDINER ZU BUSSE VERKNURRT"**

Bernhardiner zu Busse verknurrt

BLUDENZ (Österreich)
- "Die Bernhardinerhündin <Lady> wird schuldig gesprochen, den Mischlingshund <Bärli> gebissen zu haben", verkündete das Bezirksgericht Bludenz den Parteien des Hundestreites (BLICK berichtete). Die Busse beträgt 650 Schillinge (rund 80 Franken). Das hohe Gericht stellte fest: Bei der Hundevorführung hatte "Lady" den "Bärli" gar fürchterlich angeknurrt. Herrchen legt gegen das Urteil Berufung ein.

Aus: Blick, 11. Dezember 1991

Schablone:

PROBLEM	Das in der Schweiz gebräuchliche, aber für einen Deutschen evtl. unverständliche Wort *"verknurren"*.
FALLBEISPIEL	BLICK-Artikel: *"Bernhardiner zu Busse verknurrt"*
EXPOSITION	Aufgabe: *Erklären Sie einem Deutschen auf dessen Anfrage, was in der Schweiz "verknurren" bedeutet.*
LÖSUNG	Brief: *Sehr geehrter Herr Duden*

Sehr geehrter Herr Duden,

Wir beziehen uns auf Ihren Brief vom 10. d.M. Sie fragen uns, wie es in der Schweiz möglich ist, daß ein Bernhardinerhund verknurrt wird.

Es stimmt zwar, daß die Hunde auch in der Schweiz ihr Mißfallen durch Knurren artikulieren. Der Hund knurrt oder er knurrt einen Artgenossen an. Keinesfalls verknurrt er einen anderen Hund. Er kann aber sehr wohl zu etwas Unangenehmen verknurrt werden, und zwar von einer Person oder Institution. Das bedeutet meistens eine Strafe wie z.B. Hüttenarrest, Knochenentzug usw.

Im von Ihnen geschilderten Fall kann nun nicht der haftbare Hundehalter zu Hüttenarrest bzw. Knochenentzug verknurrt werden. Daher wird er zu einer Buße verknurrt, d.h. er muß eine Geldstrafe bezahlen.

Wir hoffen, mit unserer Antwort Ihr Interesse für verknurrte Schweizer Bernhardinerhunde befriedigt zu haben, und verbleiben

mit freundlichen Grüßen

Weitere Beispiele:
Es handelt sich um auf allen Stufen sehr ergiebige Trainingsformen.

a) Schablone:	"Lösung":
IMMER WENN	*Immer wenn sie*
MICH	*mich morgens*
DURCH	*durch ihre dicke Brille*
SO	*so durchdringend*
ANSCHAUT,	*anschaut,*

FÜHLE	*fühle ich mich*
STARK	*stark unter Druck.*

b) Vorgabe von **Verknüpfungsmitteln:**

DENN UND ABER DESWEGEN DOCH

Er heisst Flügel ..... er wohnt im Tessin ..... er ist Fachberater für Deutsch ..... darin ist er ein As.

*Er heisst Flügel, **aber** er wohnt im Tessin, **und** er ist Fachberater für Deutsch, **denn** darin ist er ein As.*

c) Vorgabe anderer verknüpfender Elemente:

1. **ZUERST DANN DANACH SCHLIEßLICH**
2. **EINMAL HEUTE IN ZUKUNFT DENN IN DER FOLGE**
3. **Sein Leben war .....**
   doch ..... ,
   denn ..... .
   Einmal ..... ,
   und das war ..... .
   In der Folge ..... .
   Schließlich ..... .

Dies könnte ein Beispiel sein für Schreiben parallel zu einem Ausgangstext, der eine Person beschreibt (Siehe weiter unter dem Text "B.B. privat" und die Übungen dazu).

WAS KANN EIN AUSGANGSTEXT LEISTEN?



Beispiel: Ausgangstext **"B.B. PRIVAT"**

B.B.
privat

Diese Woche in Premiere: Das ehrliche Becker-Porträt von Hochsprung-As Carlo Thränhardt. Exklusiv in rtv schreibt Thränhardt über das, was im Film nicht zu sehen ist.

"Hier wurde ich geboren. Deswegen sprechen wir hier miteinander, deswegen machen wir den Film. Wenn ich damals den Matchball nicht verwandelt hätte, dann wäre alles anders gelaufen."
Boris Becker steht am Rande des Centre Court von Wimbledon. Er blickt zurück auf die Triumphe, die er hier errang, er blickt auf den "heiligen" Rasen, auf dem er 1985 mit seinem ersten Sieg Tennis-Geschichte schrieb. Und er blickt in unsere Kamera.
Wir haben ihn begleitet, mein Bruder Bernd und ich - ein ganzes Jahr lang. Von Melbourne bis Monte Carlo, von London bis New York, von Paris bis Porto, von München bis Köln. Wir saßen mit Boris im Flugzeug und lagen mit ihm am Strand, wir begleiteten ihn in die Hotelzimmer und auf die Courts dieser Welt.
Ich will mit diesem Film einiges klarstellen. Er soll ein Gegengewicht sein zu allen falschen Darstellungen über Boris - und auch über mich.
Was mich zum Beispiel stört, ist, daß Boris oft als wenig intelligent dargestellt wird. Ich kann mich immer wieder darüber aufregen, daß er sofort nach einem Matchball vor die Fernseh-Kameras gezerrt wird. Boris ist emotional, mental noch voll im Match und findet dann nicht die richtigen Worte. Am nächsten Tag steht in der Zeitung, er könne sich nicht richtig artikulieren. Dabei ist das Quatsch.
Wir sind mit Boris durch London gefahren. Er konnte wie ein Taxifahrer zu jeder Gegend eine Geschichte erzählen, spontan, witzig. Er kennt hier jede Abkürzung und jeden Schleichweg. Er zeigt auf Restaurants und erzählt von Freunden, mit denen er hier essen war.
Außerdem hat er ein phänomenales Gedächtnis: Zu jedem einzelnen Platz der riesigen Anlage von Wimbledon fällt ihm etwas ein - er erinnert sich nicht nur an Gegner und Endergebnisse, sondern auch an einzelne Ballwechsel, eigene Fehler oder die seiner Gegner und Schiedsrichterentscheidungen. Er zeigt auf Platz zwei und erinnert sich: 1985, damals war er 17, spielte er gegen den Amerikaner Tim Mayotte. Boris war mit einer Verletzung angetreten und wollte eigentlich schon aufgeben. Er stand bereits am Netz, um seinem Gegner zu gratulieren, doch Mayotte bemerkte ihn nicht. Da griff sein Manager Ion Tiriac ein, putschte Boris noch einmal richtig auf. Der biß die Zähne zusammen und kämpfte den Amerikaner nieder. Eine Woche später war Boris der jüngste Wimbledon-Sieger aller Zeiten.
Genauso präzise wie sportliche Erlebnisse merkt er sich Gespräche oder Buchpassagen.
Überhaupt liest Boris viel. Ich kenne kaum einen anderen Menschen, der sich so intensiv mit einer Sache beschäftigt wie er. Auf den vielen Flügen liest er acht, neun Stunden am Stück, am liebsten Biographien. An der Lebensgeschichte anderer Idole fasziniert ihn besonders, wie sie mit dem Ruhm und der Last, immer in der Öffentlichkeit zu stehen, fertig geworden sind. Er hat die von Marlon Brando ebenso gelesen wie die von Vincent van Gogh, dem Mann, der an seiner Genialität verzweifelt ist.
Wir wollen kein Loblied auf den Ausnahmesportler Boris Becker singen, sondern ein ehrliches Bild zeichnen. Am nächsten sind wir dem Menschen Becker in Wimbledon gekommen.
Er freut sich, wenn er an seinem "Geburtsort" ist. In England kleidet er sich ganz anders, trägt statt modischer Hemden klassische Shetland-Pullover, kurvt mit viel Vergnügen durch den Londoner Linksverkehr.
Abends sitzt er in dem bescheidenen, aber gemütlichen Reihenhaus, das er jedes Jahr von einer englischen Familie anmietet. Nur Haushälterin Linda und der Masseur haben Zutritt. Becker hört Rockmusik, z.B. Dire Straites oder Eric Clapton, oder sitzt einfach im Garten und sinniert. Manchmal geht er in eines seiner drei Lieblingsrestaurants, am liebsten zum Italiener gleich um die Ecke. Aber er ist nicht so fröhlich wie sonst, man spürt, daß der Druck, der auf ihm lastet, viel größer ist, als irgendwo sonst.
Er empfindet Wimbledon tatsächlich als "Zuhause", nicht nur aus sportlichen Gründen. Für ihn ist es einfach ein vertrautes, schönes Gefühl, in dem kleinen bürgerlichen Haus zu wohnen, wo er mittags nach dem Training in Ruhe eine warme Mahlzeit einnehmen kann. Er findet - anders als in den anonymen Hotels, die auf der ganzen Welt gleich sind - eine vertraute Umgebung vor, die ihn an sein Elternhaus in Leimen erinnert (auch Leimen ist immer ein ruhender Pol in Beckers Leben).
Was dieses Gefühl für ihn bedeuten muß, wurde mir klar, als wir einmal in Australien am Strand waren. Plötzlich drehte Boris sich um und sagte: "Mensch, morgen ist ja Weihnachten!". Wie eine Führung durch sein eigenes Haus war dann auch unser Besuch im Inneren des "All England Lawn Tennis Club" in Wimbledon. Boris ging zu seinem Garderobenschließfach 7, zeigte stolz die berühmte Siegertafel, auf der sein Name dreimal eingraviert ist. Verschmitzt lächelnd verwies er auf Björn Borg, der fünfmal verewigt ist: "Er ist noch ein bißchen häufiger drauf."
Lässig setzte er sich dann auf einen der wertvollen Teppiche und meinte: "Das war ein Rundgang durch meine Wohnung. Ziemlich wenig Möbel, aber viel grün vor der Tür."
Am Anfang hatten wir Skrupel, unseren Freund in diesen Situationen mit dem Objekt zu verfolgen. Und während der Turniere befürchteten wir, seine Konzentration auf wichtige Spiele zu stören. Aber Boris sagte uns immer, ob wir willkommen waren. Wir haben kaum etwas inszeniert, sondern das gefilmt, was passierte. Oft war es sogar Boris, der uns vorschlug, die Kamera anzustellen, wenn wir uns gerade über ein interessantes Thema unterhielten. Boris meinte irgendwann sogar: "Wenn man viel über sich erzählen muß, muß man viel über sich nachdenken."
Ich kann eigentlich nur jedem empfehlen, einen Film über seinen Freund zu drehen. Vor der Kamera lernt man sich noch besser kennen, begegnet sich noch ehrlicher.
Meinem Bruder und mir wird nun unterschwellig vorgeworfen, wir würden aus dieser Freundschaft Kapital schlagen. Solche Vorwürfe sind nicht neu. Als Boris noch mit Karen zusammen war, mußten wir plötzlich lesen, daß ich schuld sei, daß sich die beiden getrennt hatten. Das ist nur einer von den vielen Unwahrheiten über uns. Unser Film soll Boris zeigen, wie er wirklich ist. Denn Boris hat klare Prinzipien. Eines der wichtigsten ist Ehrlichkeit. Wir fühlten uns verpflichtet, den Film nach diesem Prinzip zu machen. Dabei spielt es für uns keine Rolle, daß uns der Film mehr gekostet hat, als wir mit ihm verdienen können.

Carlo Thränhardt, 34, hält als Hochspringer 16 Deutsche, drei Europa- und drei Hallenweltrekorde. Zusammen mit seinem Bruder Bernd, 35, hat Thränhardt den Becker-Film produziert. Unter dem Titel "Advantage Emotion" zeigt Premiere das Becker-Porträt am Montag, 25.November, 20.15 Uhr.

(rtv Nr.47, 21.-29.11.91, S.57)

Die folgenden Aufgabenstellungen sind Beispiele für die oben gezeigten Schreibarten:

a) Schreiben **parallel zum Text:**

- Boris Becker sinniert im Garten.
- Schreib das Porträt von B.B. **nicht** privat.
- Schreib das Porträt eines Klassenkameraden, eines Sportlers etc.

b) Schreiben **mit den Mitteln des Textes:**

	Boris B.	Carlo T.	Karen
liest:			
ist:			
stört:			
erinnert sich:			
kleidet sich:			
zeigt:			
geht:			
empfindet:			
hört:			
meint:			

c) Schreiben **zum Text:**

- Du hast den Artikel über B.B. gelesen und den Film gesehen. Du weißt, daß alles eine Montage ist. Schreibe an die Zeitung RTV einen Leserbrief mit Gegenargumenten.
- Aus welchen Eigenheiten, Erlebnissen, Beobachtungen etc. hat sich ergeben, daß Dein Freund/Deine Freundin Dein Freund/Deine Freundin ist?

d) Schreiben **im Stil des Textes:**

Dies würde im vorliegenden Fall die Fähigkeiten der Lerner übersteigen.
Hierfür müßte man einfachere Texte wählen, wie sie z.B. in MUSENALP [1] erscheinen. . Um **im Stil des Textes** schreiben zu können, sollte der Ausgangstext einfach strukturiert und kurz sein.

WEITERE ANREGUNGEN ZUM SCHREIBEN

Vorschläge für tägliche Übungen:

a) Ein beliebiges Wort wird an die Tafel geschrieben, z. B. **"flöge":**

*Er **flöge** gern.*
*Sie **flöge** nie im Leben.*
*Am liebsten **flöge** er in die USA.*
*Wenn er müde wäre, **flöge** der Vogel ins Nest.*

b) Ein "Wortsalat" wird angeboten, zum Beispiel:

Frau
Lammkeule **Abendbrot**
müde **Wolldecke**
lange **Unschuldsmine** **Kolleginnen**
Fortbildung **sauer** **Christoph**
"Schon wieder!" **Probleme**
Kneipe **warten**
Freunde

Dazu das Schreibprodukt einer Arbeitsgruppe:

"Schon wieder!"** meinte **sauer** die mit einer **Lammkeule** bewaffnete **Frau** von **Christoph,** als dieser mit **Unschuldsmine** vor der Türe stand. Sie war wütend, denn sie hatte wieder einmal auf ihn **gewartet.** Es war nicht das erste Mal, daß sich nach einer **Fortbildungs**-Tagung das gemeinsame **Abendbrot** in der **Kneipe** mit **Freunden** und **Kolleginnen** so **lange** hinzog. Ergeben wie immer, nahm **Christoph** die schon bereitliegende **Wolldecke** an sich, legte sich **müde** in eine Ecke und dachte an alle möglichen **Probleme.

Diese Übungsformen, die leicht einsetzbar sind, bezeichnete der Referent als **Schreibtraining von höchster Qualität.** Daß sie auch Spaß machen, zeigen die Beispiele.

[1] Musenalp-Express, Zentrum Musenalp, CH 6383 Dallenwil.
Wir verweisen auch auf LITERATUR ZUM ANFASSEN (Hueber-Verlag)

c) Aus wahllos zusammengewürfelten Bildern aus Zeitungen und Illustrierten wird in Gruppenarbeit eine Geschichte kreiert. Nicht alle Bilder müssen benutzt werden. Die Gruppen legen ihre Bilder in der Reihenfolge der verfaßten Geschichten auf. Während eine Gruppe ihre Geschichte vorliest, suchen die anderen die entsprechende Bilderreihe.
Natürlich eignen sich solche Übungen auch zur Erhöhung der Sprechkompetenz. Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.

LEHRER-SCHÜLER - AKTIVITÄTEN

Der Lehrer
- wählt den thematischen Rahmen
- stellt Texte zur Sinn-und Sprachennahme zusammen
  (**Texte** sollen **authentisch, angemessen, abrufbar, akkurat, berechenbar** sein)
- formuliert Aufgaben
  - Assoziation/ Vorwissen
  - Organisation der Wissenselemente
  - entdeckendes Lesen/Hören
  - Sprach- und Verknüpfungsmittel (Konnektoren)
  - Schreibaufgaben

Die Schüler
- reflektieren den betreffenden Weltausschnitt
- erörtern dessen Thematisierung
- diskutieren inhaltliche Varianten
- entscheiden einen narrativen oder anderen Verlauf
- skizzieren ein Textschema
- schreiben oder entwerfen eine Exposition des Textes
- tragen diese vor (Schülerreaktionen vor Korrektur)
- bearbeiten und editieren den Text (Mitarbeit von zweisprachigen Schülern)
- "veröffentlichen"
  ("Veröffentlichung": Wandzeitung, Schulzeitung, Klassenkorrespondenz, Tagebuch bzw. Logbuch, Leserbriefe)

Bevorzugte Arbeitsform sollte die *Gruppenarbeit* sein.
Da Schreiben ein kreativer Prozeß ist, sollte der Lehrer *mit Korrekturen* äusserst *zurückhaltend* sein.
Informelle Schmierzettel erweisen sich laut Referenten als geringste Fehlerquelle im Vergleich zu formalen Tests und Hefteintragungen.
Im Sprachlernprozeß hat der Lerner über lange Phasen eine *Interimssprache*, die sehr wichtig ist und auch benützt werden sollte. Fehler sind demnach normal und zeigen, daß sich der Lerner an die Zielsprache annähert. Aus dieser Sicht ist es auch verständlich, daß Übungen zu einzelnen formalen Aspekten der Sprache nicht viel bringen.

Das Seminar "Schreiben" mit Prof. Piepho war in jeder Beziehung interessant und anregend; dieser Bericht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und vermag auch die witzige und humorvolle Atmosphäre der Tagung nur begrenzt wiederzugeben. Im Namen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer danken wir Herrn Prof. Piepho und Herrn Dr. Flügel herzlich für das Zustandekommen dieses Fortbildungsseminars.

IN LETZTER MINUTE

Il Presidente della Confederazione nazionale di associazioni ed istituti culturali italo-tedeschi/Vereinigung deutsch-italienischer Kulturgesellschaften und Institute Prof. Giovanni Musso ci prega di pubblicare:

Con riferimento a notizie apparse su più organi di stampa, riguardanti uno dei temi del "premio culturale" indetto autonomamente dalla Federazione istituti di cultura germanica di Mantova, ritengo doveroso precisare che la Confederazione Nazionale di Associazioni ed Istituti Culturali Italo-Tedeschi che presiedo, è completamente estranea a tale iniziativa, dalla quale comunque intende espressamente dissociarsi.

ERRATA CORRIGE

Der Leiter des CLM - Centro di Lingue Moderne von Trento, Herr Eugen Joa, bittet um folgende Richtigstellung:

Bezugnehmend auf FRAGEZEICHEN Nr.2-1991 S.15 - 2.5. ACIT/ICIT, aus dem Bericht von Herrn Wolf Dieter Ortmann möchten wir doch unseren Einwand erheben: U.a. wird erwähnt, "Die meisten (ACIT/ICIT), nicht alle, führen Sprachkurse durch; Lehraufträge des Goethe-Instituts haben drei (Bologna, Trient und Padua) ...".
Hierzu ist zu sagen, daß die Deutsch-italienische Gesellschaft in Trento keinesfalls einen Lehrauftrag hat, sondern ausschließlich das CLM in Trento. Dies nur zur Richtigstellung und zur evtl. Weiterleitung.

ANSCHRIFTEN DER VERFASSER

Dagmar Blei
Pädagogische Hochschule Dresden
"Karl Friedrich Wilhelm Wander"
Institut für Germanistik
Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache
Wigardstraße 17
D - 0 8060 DRESDEN

Marina Bonomelli
Via Cooperazione 21
38074 DRO (TN)

Carmelino Borelli, Waltraut Ciresa,
Pia Gilardi, Hilla Jürissen
c/o Christoph Flügel
Dipartimento Cantonale della pubblica educazione
CH BELLINZONA

Rosemarie Freyer-Wojnikowa
Comeniusstr.4
D - O 7050 LEIPZIG

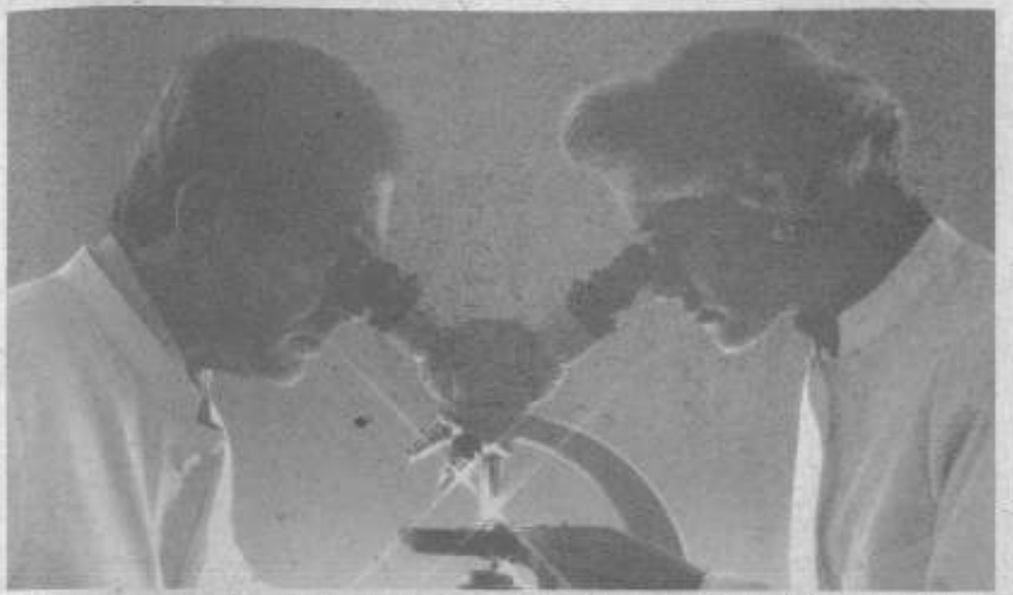
Verena Listl
Campo San Polo 1933
30125 Venezia

Giovanni Musso
Via Guidobono 2/7
17100 SAVONA

Wolf Dieter Ortmann
Gothe-Institut Mailand
Via San Paolo 10
20121 MILANO

Hans-Eberhard Piepho
Justus-Liebig-Universität Gießen
Otto-Behagel-Str. 10
Philosophicum B IV
D-6300 GIEßEN

Bayer: competenza e responsabilità



Puntiamo sul futuro, poiché crediamo nella competenza, nelle capacità e nell'esperienza dei nostri collaboratori.

Crescere per linee interne - ecco un principio fondamentale della nostra filosofia aziendale. Ogni anno investiamo oltre 2.000 miliardi di lire in ricerca e sviluppo, creando così la base per nuovi successi. Crediamo nella competenza, nelle capacità e nell'esperienza dei nostri collaboratori. A livello mondiale Bayer impiega nella ricerca e nello sviluppo circa 13.000 addetti.

Gruppo Bayer in Italia
Da quasi cent'anni Bayer è parte attiva anche dell'economia e dell'industria italiana.
Un rapporto di stima e fiducia reciproca i cui frutti sono oggi sotto gli occhi di tutti: 11 società, oltre 3.700 dipendenti, 4 stabilimenti, attività di ricerca e sviluppo che impegnano persone altamente qualificate. Oltre 7.000 prodotti Bayer entrano ogni giorno nelle industrie, nelle case, nel lavoro e nello svago di milioni di italiani. I collaboratori Bayer contribuiscono con grande competenza e responsabilità alla soluzione delle diverse esigenze della realtà italiana.

Per ulteriori informazioni preghiamo rivolgersi a Bayer S.p.A., Relazioni Esterne, Viale Certosa 130, 20156 Milano.

Bayer