Das neue einsprachige Wörterbuch

zum Nachschlagen und Lernen



Der Grundwortschatz mit Bedeutungen, Anwendungsbeispielen, und Synonymen

Ein zuverlässiger Helfer

* zur Erweiterung des Wortschatzes
* für die Verbesserung des Ausdrucks
* für die Sicherheit im Sprachgebrauch

Die ideale Grundlage für die Wortschatzarbeit im Unterricht

Duden/Langenscheidt: Deutsches Lernwörterbuch
Herausgegeben und bearbeitet von Wolfgang Müller u. a.
461 Seiten, illustriert, 12,5 x 19 cm, (96101).

Langenscheidt | **L**

PERIODICO TRIMESTRALE - SPEDIZIONE IN ABBONAMENTO POSTALE - GR. IV - PUBBLICITÀ INFERIORE AL 70%
TAXE PERÇUE - UFFICIO PT MILANO

ITALIENISCHUNTERRICHT IN ÖSTERREICH

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

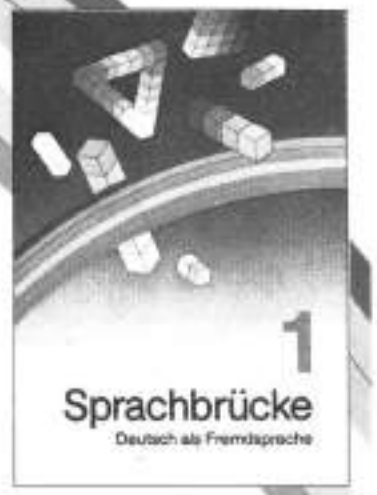
N. 1 MARZO **1988**
ANNO IV

L. 6.500

EDITORIALE NEWS
20020 LAINATE (MI) - VIA MONTE GRAPPA, 5-7

BRÜCKEN DER VERSTÄNDIGUNG BAUEN

AZ Sprachbrücke ital.



Deutsch lernen –
ein Vergnügen!

Bau dir eine Brücke
aus Wörtern
von Chicago bis München –
jeder Satz
macht einen neuen Schritt.
Die deutsche Sprache
ist weit auszudehnen,
führt hoch hinauf
ins Blaue, zeigt dir
kristallene Paläste
über den Wolken,
schneidet Bogen,
doch fest verankert
stehen die Pfeiler.
Komm mir
zu Fuß entgegen
über den Ozean.

Renate Rasp

Den ausführlichen Werkprospekt zu SPRACHBRÜCKE erhalten Sie durch unsere Vertretung für Deutsch als Fremdsprache in Italien

INTER-ORBIS srl
Via Lorenteggio 31/1
20146 Milano
Tel. 02/4225746

Zur Konzeption:
– Berücksichtigung sowohl der besonderen Bedingungen und Funktionen des Deutschunterrichts als auch der Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden in nichtdeutschsprachiger Umgebung durch gezielte Auswahl von Themen, Sprachkontaktsituationen, Rollen, Sprachmustern, Aufgaben und Arbeitsformen.
– Interkulturelle Kommunikation als übergreifendes Lernziel.
– Vermittlung von deutscher Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive.
– Anregung zum Sprach- und Kulturvergleich.
– Reflexion über Sprache(n) und Sprachenlernen als integraler Bestandteil des Lernprogramms.
– Pädagogische Grammatikvermittlung.

SPRACHBRÜCKE
Deutsch als Fremdsprache

Von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler.

Ein Grundstufenlehrwerk, das in zwei Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache führt.

Zielgruppe:
Für Erwachsene und Jugendliche, die außerhalb der deutschsprachigen Länder Deutsch lernen.

Institutionen:
Goethe-Institute, Universitäten, Colleges, Fachhochschulen, Sprachschulen, Institutionen der Erwachsenenbildung, Sprachenzentren von Firmen und Behörden sowie höhere Schulen (Oberstufe).

Bereits erschienen:
SPRACHBRÜCKE 1
Lehrbuch 5571
Anfang Mai erscheint:
Arbeitsheft 1,
einsprachig, 55715.

Ernst Klett Verlag
D-7000 Stuttgart 1

INHALTSVERZEICHNIS

ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

Zeitungsausschnitte

- *Dove finisce il tedesco?* (La Nazione, 30.11.1987) 5
- Antonia Gasparro: *Il tedesco, una lingua dimenticata dalla scuola* (Gazzetta del Sud, Messina, 4.4.1987) 6

DIDAKTIK/METHODIK

Giovanna Padovani: *Dalla "Corrispondenza internazionale per classi" nuovi impulsi all'insegnamento comunicativo-pragmatico della lingua straniera* . . 9
Peter Paschke: *Was leisten Computer im Fremdsprachenunterricht? Ein Beispiel: Texte rekonstruieren mit "Texttasche"* 20

INFORMATIONEN ÜBER AUSBILDUNGS- UND FORTBILDUNGSMATERIAL

Rezensionen

Hans Jürgen Heringer: ***Wege zum verstehenden Lesen*** (Wolf Z. Bernstein) *34*
Lorenzo Lanteri: ***L'arabo nelle lingue germaniche e neolatine*** (Giovanni Musso) . . . 36
Traute Taeschner: ***Insegnare la lingua straniera*** (Silvia Serena) 37

Kurzvorstellungen

"RHEINREISE" - Von der Quelle bis zu Mündung (Film) 41
Magda Ferenbach/Barbara Noonan: *Alles uns Attribut.* 42
Jutta Grutzmacher (in Zusammenarbeit mit Karin Bark und Christoph Watzel): *Literarische Grundbegriffe kurzgefaßt* 42
Dieter Stöpfgeshoff: *Lebensweisen 1;* Dieter Stöpfgeshoff/Hans Kolthoff: *Lebensweisen 2* 43
Dietrich Sturm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit* 44

Eingegangene Bücher und Zeitschriften

- Eingegangene Bücher 45
- Eingegangene Zeitschriften 47
- Für Sie gelesen: Beiträge aus den eingegangenen Zeitschriften 49

WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

1. **Kongresse und Tagungen** 52
2. **Veranstaltungen in Italien** 57
3. **Fortbildungskurse** 58
4. **Italienischunterricht in Österreich: Anschriften** 61
   - Verzeichnis der Leiter der Landesarbeitsgemeinschaften 66
   - Anschrift für Schülerkorrespondenz 66
5. **Institutionen stellen sich vor:**
   - Deutsch als Fremdsprache an der Gesamthochschule Kassel 69
   - Patrizia Anna Ricca: *La situazione dell'insegnamento della lingua tedesca nelle scuole statali della Provincia di Imperia: la costituzione dell'ACIT di Imperia* 71
   - Italienisch-Deutsche Kulturgesellschaften in Italien/Associazioni culturali Italo-Tedesche in Italia 72
   - Comitati per la diffusione del tedesco in Italia 74
   - ADILT - Associazione docenti italiani di lingua tedesca: I responsabili delle sezioni . . 75
6. **Tagungsberichte**
   - *Fortbildungsveranstaltung für Deutschlehrer der italienischen Schweiz* 77
   - Fausta Bernardini: *"Sistemi scolastici e politiche educative": un'opera, sintesi di una tavola rotonda* 77

LESERZUSCHRIFTEN

Ein Vorschlag zu "Theaterstück gesucht" in FRAGEZEICHEN 4/1987 79

ANSCHRIFTEN DER VERFASSER 79

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*
N. 1 Marzo 1988 / *Nr. 1 März 1988*
Anno 4°.
Prezzo: Lit. 6500 - (Arretrati: Lit. 9000)
Preis: Lire 6500 - (Ein altes Heft: Lire 9000)
Direttore responsabile e capo redattore/*Chefredakteur:*
Silvia Serena
Direttore scientifico/*Wissenschaftliche Leitung:*
Heinz Achauer
Collaboratori/*Mitarbeiter:*
Maria Enrica D'Agostini (Università Parma)
Michael Krüger (Hessisches Institut für Bildungsplanung Wiesbaden)
Hans-Jürgen Krumm (Universität Hamburg)
Gerhard Neuner (Universität Kassel)
Giovanna Padovani (Progetto Speciale Lingue Straniere Belluno)
Umberto Patuzzi (Progetto Speciale Lingue Straniere Bassano)
Hans-Eberhard Piepho (Universität Giessen)
Maria Pia Primon (Liceo Sperimentale Bassano)
Franz Josef Zapp (Universität Augsburg)

La redazione è grata per qualsiasi comunicazione da parte dei lettori (lettere, critiche, proposte, commenti, relazioni su esperienze didattiche, contributi scritti o orali o qualsiasi altra forma di collaborazione) in lingua tedesca o italiana.
Si prega di far pervenire le comunicazioni e gli esemplari dei libri da recensire al seguente indirizzo:
Silvia Serena - Via Giuseppe Verdi 18
21100 VARESE - Tel. 0332/238095

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 folgende Anschrift erbeten:
Silvia Serena - Via Giuseppe Verdi 18
21100 VARESE - Tel. 0332/238095

Direttore tecnico/*Gestaltung:*
Marco Fiorentino

Editore/*Verlag:*
EDITORIALE NEWS - Lainate (Milano)
Via Monte Grappa, 7

© 1987 EDITORIALE NEWS

Registrazione Tribunale di Milano
n. *202 del 13.3.1987*
Iscrizione Reg. Naz. Stampa n. 00894
Vol. 09/f.645/5.5.83
Stampato da/*Druck:* Grafiche Donati, Milano
Spedizione in abb. postale - gr. IV - Pubb. inf. 70%

Condizioni di abbonamento
Abbonamento 1988
Lit. 24.000 (Italia)
Lit. 34.000 (Estero)
comprendente 4 numeri di cui 2 speciali.
I nuovi abbonati riceveranno automaticamente gli arretrati dell'anno in abbonamento con il primo numero successivo raggiungibile.
Le prime tre annate (1985-1986-1987) sono ancora disponibili al prezzo di:
Lit. 30.000 (Italia)
Lit. 40.000 (Estero)

Pagamento:
Versamento sul conto corrente postale 13489208 intestato a Inter-Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 MILANO, oppure con assegno o in contanti.

Bezugsbedingungen
Jahresabonnement 1988:
Lire 24.000 (Inland)
Lire 34.000 (Ausland)
Erscheinungsweise: Jährlich vier Ausgaben (davon zwei Sondernummern).
Die Nummern des laufenden Jahres werden den neuen Abonnement automatisch zusammen mit der nächstfolgenden Nummer nachgeliefert.
Die ersten drei Jahrgänge (1985-1986-1987) sind noch zum Preis von:
Lire 30.000 (Inland)
Lire 40.000 (Ausland)
erhältlich.
Überweisung an:
Inter Orbis, Via Lorenteggio 31/1
20146 Milano, Postscheckkonto 13489208

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

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

Soeben erschienen:
das neue Standardwerk



Ulrich Engel
Deutsche Grammatik.
864 Seiten. DIN B 5.
Register. Gebunden.
ISBN 3-87276-600-7
DM 68,-

für jeden,
der sich mit der deutschen Sprache befaßt

JULIUS GROOS VERLAG
Postfach 102423 · D-6900 Heidelberg 1

SCUOLA

Dove finisce il tedesco?

Nell'ambito della prima mostra - mercato dell'editoria della Rdt è possibile vedere, oltre al monumentale e storico vocabolario dei Grimm e il poderoso lessico degli artisti di tutto il mondo, anche editoria minore: volumi preziosi che contemplano le maioliche di Meissen, gli arazzi cileni, classici latini e greci, opere di letteratura e libri per la gioventù. Vengono stampati annualmente 400mila titoli — risponde Hans Peter Ponitz manager della Buchexport — di cui quelli di letteratura scientifica e amena occupano rispettivamente il 24 e il 22%. In occasione della mostra si è svolta una tavola rotonda su «L'insegnamento della lingua tedesca nelle scuole italiane» ed è stata analizzata la penosa e drammatica situazione del tedesco nelle nostre scuole. Da un 4%, dato nazionale come ha fatto rilevare la professoressa Gisella Martorelli, si è passati di fatto a meno dell'1% nelle scuole umbre. Il comitato linguistico di Perugia, che non è patrocinato da organi italiani, ha portato alla frequenza di ben 37 corsi di tedesco funzionanti nelle scuole che lasceranno però i giovani al duro impatto con una pressoché generalizzata monocultura linguistica, vale a dire quella della lingua inglese.
Interessanti le esperienze che ha condotto la professoressa Serena Di Carlo sul reinserimento dei figli degli emigranti in Italia, mai però attualmente con lo studio del tedesco.
La professoressa Erika Knoglinger ha trattato con dati della lenta agonia della lingua tedesca nelle scuole della provincia di Perugia. Il professor Paci ha ricordato come anche nella sperimentazione si passi con troppa facilità alla eliminazione del tedesco dalle scuole, e come con il 21% i turisti della Germania si trovino al primo posto in Umbria per presenze.
Dal professor Gianni Di Martino (reduce da un felice gemellaggio con una scuola superiore tedesca) è stata avanzata la proposta di istituzione progressiva del bilinguismo e di un necessario e generalizzato aggiornamento metodologico per gli insegnanti.
Tra i 35 partecipanti alla tavola rotonda dei 1100 invitati dalla Regione si notavano due direttori didattici che hanno il tedesco nelle loro scuole, un preside di scuola media che temeva forse la preesante richiesta di tedesco da parte degli oltre ottanta genitori e la completa latitanza dei politici, degli operatori della scuola e del provveditorato agli studi.

La Nazione, 30 novembre 1987

Palermo

Il tedesco, una lingua dimenticata dalla scuola

Organizzata dall'Adilt (Associazione docenti italiani lingua e letteratura tedesca) e dal «Goethe Institut» ha avuto luogo a Palermo, presso la sede dell'Istituto di cultura della Repubblica Federale, una tavola rotonda dal titolo: «Il tedesco in Sicilia una lingua in via di estinzione?». Vi hanno partecipato, insieme con il sindaco di Palermo Leoluca Orlando ed al console della Repubblica Federale Hans-Ezard Busemann, i docenti universitari prof. Giusto Monaco e il prof. Pietro Virga che hanno evidenziato l'importanza della lingua tedesca nel campo della ricerca filologica e negli studi ad indirizzo giuridico.

La tavola rotonda era stata aperta dalla prof. Bruno Saitta dell'Itt di Palermo ed attualmente responsabile della sezione palermitana dell'Adilt che aveva fatto il punto sulla situazione dell'insegnamento della lingua tedesca in Sicilia ed in particolare a Palermo a partire dal 1965 ad oggi, evidenziando il progressivo decadimento del tedesco, essenziale veicolo di cultura — si pensi alle innumerevoli manifestazioni per i 200 anni di W. Goethe in Sicilia — e importante mezzo di inserimento nel mondo del lavoro.

Il dott. L. Messina, direttore dell'Ente provinciale per il turismo, ed il dott. Enzo Sole, titolare dell'omonimo albergo, hanno posto l'accento sulla mancanza d'informazione delle necessità del territorio per l'occupazione in ambito turistico e commerciale. Un'importante indagine curata dell'Inca-Cgil è stata presentata da Orazio De Guimi, consulitore regionale dell'emigrazione, che ha portato i dati di alcune scuole medie della cintura palermitana dove si riscontra un'altissima presenza di studenti nati nella R. F. di Germania che, tornati in Sicilia sono costretti a gettar via il loro patrimonio culturale e linguistico poiché nelle scuole medie di primo grado della provincia di Palermo la lingua tedesca non è rappresentata, con grave danno di questi giovani le cui potenzialità di apprendimento vengono così soffocate.

Il prof. Rubino, della facoltà di Lettere del capoluogo siciliano, ha svolto le funzioni di moderatore del lungo e vivace dibattito.

L'intervento della prof. Schiera dell'Irrsae-Sicilia, responsabile del settore sperimentazione, ha indicato la disponibilità dell'Istituto di ricerca a recepire, promuovere e sostenere qualsiasi iniziativa di sperimentazione che, in attesa della riforma della secondaria superiore, venga dalla scuola siciliana anche per l'inserimento del tedesco come seconda lingua nelle scuole.

Il sindaco Leoluca Orlando ha concluso i lavori con la proposta concreta dell'istituzione da parte del comune di Palermo di alcune borse di studio per giovani che vogliono imparare il tedesco.

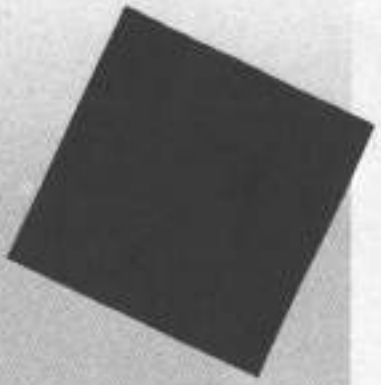
Antonia Gasparro

Gazzetta del Sud, Messina, 4 aprile 1987

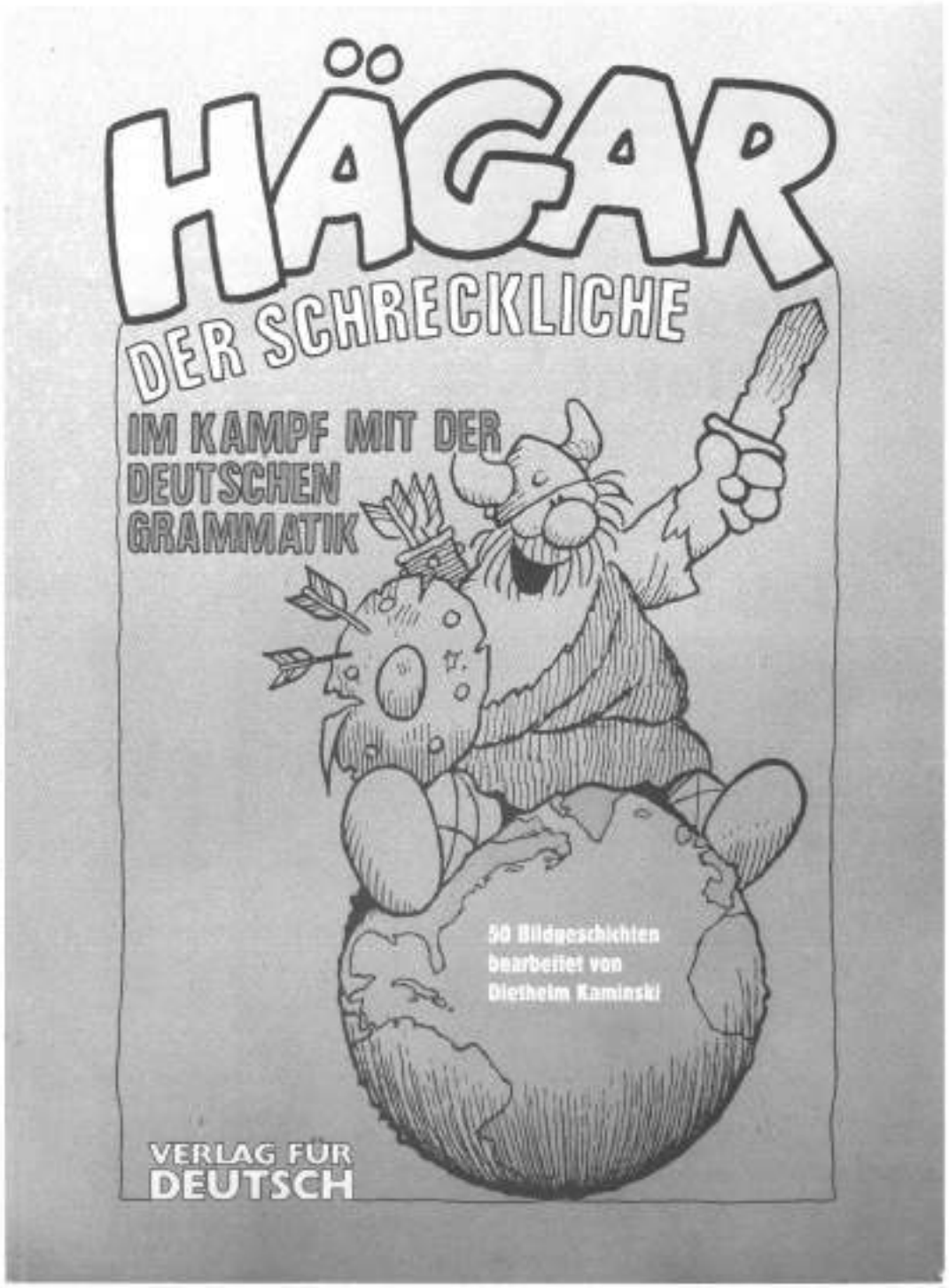
deutsch üben 3

Weg mit den typischen Fehlern!

Teil 1



VERLAG FÜR DEUTSCH



DALLA "CORRISPONDENZA INTERNAZIONALE PER CLASSI" NUOVI IMPULSI ALL'INSEGNAMENTO COMUNICATIVO-PRAGMATICO DELLA LINGUA STRANIERA.

Giovanna Padovani

0. Premessa
1. Introduzione
2. Contatti internazionali per migliorare l'insegnamento delle lingue straniere
3. La corrispondenza epistolare internazionale: corrispondere per scrivere e scrivere per corrispondere.
4. Il "Projekt Klassenkorrespondenz"
5. La lettera come testo
6. Suggerimenti didattico-metodologici

0. Premessa

Fa quasi un anno che, su proposta del Goethe-Institut, ho partecipato a Sonnenberg a un seminario internazionale[1], avente per tema la corrispondenza internazionale per classi.

Il seminario, ideato e coordinato da due personaggi di richiamo per i docenti germanisti, Bernd Kast e Matthias Mietschke[2], si prospettava di estremo interesse, oltre che per l'autorevolezza dei due relatori e per le possibilità di incontro con docenti di altre nazioni (olandesi e danesi in prevalenza), perchè rappresentava per me un terreno inesplorato. La mia esperienza in merito si limita infatti a quella corrispondenza internazionale, praticata individualmente e in forma estemporanea da qualche alunno, destinata a concludersi in breve tempo, dopo alcuni scambi, per esaurimento di competenze linguistiche, competenze che agli alunni della scuola media dell'obbligo o del biennio superiore non consentono di realizzare molto di più di intenzioni comunicative riferite alla presentazione di se stessi, di amici e familiari in una vita di relazione assai domestica e stereotipata.

A questa considerazione si univa il mio desiderio, o meglio, la consapevolezza della necessità di ricercare nuove soluzioni che permettano, sia un utilizzo pratico e immediato della L2, sia di combattere la tendenza, sempre più marcata all'interno del gruppo delle discipline scolastiche, a "ghettizzare" l'insegnamento della lingua straniera che, si dice, non offra spunti per attività di tipo interdisciplinare.

Il seminario di Sonnenberg ha ripagato ampia-

(1)
"Internationale Klassenkorrespondenztagung", Sonnenberg 29.04.-3.05.1987.
L'associazione internazionale di Sonnenberg, finanziata dal governo della RFT, dal Land Niedersachsen, da governi cittadini e istituzioni private, conta 3000 associati nella RFT e 4000 all'estero. Il Centro di Sonnenberg ospita annualmente decine di convegni e seminari internazionali per varie discipline, nonché incontri di giovani adolescenti e di adulti di varie nazioni.
Del Centro si può diventare soci e ricevere la rivista mensile. L'indirizzo del Centro Sonnenberg per l'Italia è: Via Pio Foà 59, I - 10126 Torino - tel. (011)630090

(2)
Bernd Kast, esperto di didattica dell'insegnamento del tedesco come L2 (DaF) autore di numerose opere, tra cui "Jugendliteratur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht", Langenscheidt, Berlin u.a., 1985, ; Matthias Mietschke, esperto in DaF e coredattore della rivista per germanisti in Olanda: "DaF - Omnibus" (Uitgever/Verlag Educatief B.V. AD Bloemendaal), della quale il N. 7/1987 è specificamente dedicato al tema "Briefeschreiben".

mente la curiosità e soddisfatto alcune aspettative. Spunti, idee e proposte sono venute non solo da parte dei relatori, ma anche dei colleghi che da tempo hanno avviato questa esperienza. Quanto ho potuto in seguito riflettere ed elaborare, anche grazie a materiale inedito fornitomi dai relatori, viene proposto qui ai lettori di ''Fragezeichen'' con lo scopo, peculiare a ogni mio intervento in questa rivista, di sollecitare tra i colleghi una discussione, un confronto e uno scambio di idee.

1. Introduzione

L'insegnamento comunicativo-pragmatico delle lingue straniere sembra registrare da qualche tempo a questa parte, dopo l'iniziale adesione entusiastica di gran parte degli insegnanti, alcune voci critiche, volte a metterne in evidenza gli aspetti negativi.
In particolare si è individuato il dilemma, ovvero la contraddizione, di un approccio didattico che vuole essere pragmatico e condurre a utilizzare la lingua in una situazione reale e autentica, impiegando però forme esercitative che, specie nelle abilità produttive, sono necessariamente fittizie e simulate.
Anche la comunicazione verbale in lingua straniera condotta in classe col docente (che nella realtà scolastica italiana quasi mai ha competenze di madrelingua) il cosiddetto ''classroom discourse'' che dovrebbe concretizzare il momento di reale, spontanea necessità di esprimersi in lingua, spesso diviene un banale e poco razionale pretesto di dialogo con un interlocutore, l'insegnante, con il quale è quanto mai artificioso parlare in un'altra lingua.
Banale e quindi, a lungo andare, demotivante si conferma essere anche l'''Alltag'' nel quale si inseriscono le intenzioni comunicative proposte a realizzazione di uno stardard di bisogni linguistici individuati per un determinato gruppo di destinatari, nella fattispecie, i nostri alunni[3].
A mio parere però, se di parziale insuccesso dell'insegnamento comunicativo-pragmatico vogliamo parlare, ciò non è tanto da ricercare in limiti ad esso intrinsechi, vale a dire nell'inadeguatezza delle strategie didattico-metodologiche in relazione agli obiettivi (ogni insegnamento, proprio perchè proposto in situazione di laboratorio, presenta questi limiti), quanto semmai in una ''angusta'' interpretazione degli aspetti didattico-educativi dell'insegnamento linguistico, orientata ad esaltare e/o esasperarne la dimensione cognitivo linguistico-formale a danno di quella cognitivo-contenutistica (linguistico-pragmatica e semantico-culturale) e socio-affettiva (psicologica e sociologica).
Per accettare e valutare in maniera equilibrata tutte le sfaccettature del concetto didattico di ''competenza e comunicare'' e quindi la complessità dello obiettivo finale del nostro insegnamento non basta semplicemente far ''professione di fede'' alla più recente delle proposte sfornate dai laboratori di glottodidattica, bensì bisogna aderire con convinzione a presupposti scientifici, bisogna voler ricercare e sperimentare un percorso personale e autonomo, basato su capisaldi e nel contempo essere in grado di conquistare sufficiente abilità di adattamento a una realtà umana in continuo mutamento.
Perciò osservo con apprensione l'''impazienza'' di molti giovani colleghi, espressa in una sorta d insofferenza a riflessioni teoriche (proposte ad esempio in fasi propedeutiche), la loro ipercriticità, legittima, ma alquanto ''pauschal'' nei confronti della realtà scolastica (persone, strutture, programmi, mezzi...) che lascia pur sempre possibilità di gestione autonoma dello spazio professionale. Spesso sono questi i colleghi che, dopo una sommaria istruttoria volta a identificare la ''bontà'' in termini di applicabilità facile e immediata e di garantito successo in classe (quasicché decenni di evoluzione delle metodologie dell'insegnamento linguistico non abbiano saputo liberarci dal normativismo, un tempo proprio dell'insegnamento grammaticale-traduttivo, oggi di tipo metodologico-procedurale), decretano la sopravvivenza o meno di una pubblicazione specialistica, di un libro di testo, di un'esperienza didattica, persino di una lingua, se non la si sa far apprezzare.
Basterebbe soltanto considerare i mutamenti avvenuti nella concezione della ''istruzione, diretta a un destinatario'' e quindi intesa come apprendimento (''Lernen''), in relazione alle instanze sociali, per renderci conto che abbiamo superato l'accezione di un sapere cognitivo-quantitativo prima, specializzato e qualificante poi, per approdare all'acquisizione di

(3)
Cfr. Kontaktschwelle DaF - Europarat (Baldegger, Müller, Schneider) Ed. Langenscheidt 1980

''Lernen als Billigung''[4] che vuole i docenti non tanto mediatori, quanto coautori, inventori di un insegnamento dinamico, volto a ricercare i ''mezzi'' più appropriati all'individuo, affinchè egli sia in grado di orientarsi in ogni situazione (''sich zurechtfinden''): si tratta cioè di avviarlo su un percorso di ricerca della propria identità che non si conclude al termine del curriculum scolastico o con il raggiungimento della maggiore età, ma che dura tutta la vita.
Ebbene, il pragmatismo con i suoi diversi orientamenti e i lavori del Consiglio d'Europa[5] ci hanno additato nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, gli obiettivi, suggerendoci ambiti tematici da adattare secondo bisogni e possibilità dei discenti, lasciandoci la libertà di scegliere le strategie metodologiche più opportune.
In conclusione, vorrei privare alcune ''voci dissenzienti'' del diritto di critica gratuita e correggere la traiettoria di tiro che pone nel bersaglio un metodo di insegnamento linguistico - che semmai ha per la prima volta fornito al discente i mezzi per farsi comprendere e capire - e colpire piuttosto le persone, ovvero un tipo di docente ipercritico e scontento che non mette mai in discussione se stesso, bensì le scienze, la loro applicazione pratica, i programmi e altro e che però di fatto accetta e sostiene una scuola che continua a operare nella contraddizione, in quanto fa proprie, in sintonia coi tempi, proposte didattiche ispirate ai bisogni reali della società, ma di fatto non getta ponti per superare il vallo che da sempre la separa da quest'ultima.

2. Contatti internazionali per migliorare l'insegnamento della lingua straniera[6].

I contatti internazionali promossi dalla scuola (corrispondenza epistolare, incontri e scambi di ospitalità fra i singoli alunni o intere classi...) possono contribuire a migliorare notevolmente la qualità dell'insegnamento della lingua straniera, contrastandone la tendenza naturale a realizzarsi ed esaurirsi all'interno della scuola, come si è detto, e coinvolgendo il discente in maniera diversa. È evidente che solo attraverso contatti concreti con le persone e occasioni di comunicazione autentica si può alimentare la convinzione che le difficoltà dello studio di una lingua ne valgono la sua utilità, che l'immagine del paese straniero può essere arricchita (a volte totalmente mutata): in sintesi, che l'approccio con la lingua può essere più sereno, se porta a una approfondita conoscenza della sua cultura[7].
Progettare e organizzare una corrispondenza o un incontro fra studenti significa:

- programmare in maniera sufficientemente aperta alla sperimentazione di interventi didattico-metodologici dettati da situazioni inconsuete e contingenti e alla acquisizione di nuovi materiali elaborati, in parte, dagli stessi alunni, in parte, scambiati dai partners stranieri;
- essere disposti a ''manipolare'' il progetto curricolare per obiettivi immediati: anticipare, inserire, modificare o eliminare qualcosa in esso;
- mediare, nei contatti coi giovani stranieri, tra la ''lingua insegnata'', per quanto ancorata al quotidiano e arricchita di idiomi e ridondanza, e il linguaggio giovanile infarcito di espressioni gergali (''Jugendjargon'') non sempre di immediata comprensione;
- valutare meno gli errori di grammatica e più l'adeguatezza del registro linguistico;
- tollerare gli errori *anche* del partner straniero (specie nel caso in cui questi non sia madrelingua) e accettare una lingua e informazioni deficitarie in cambio di un rapporto simmetrico[8] che psicologicamente può dare maggiori vantaggi.

Sul piano didattico-pedagogico molte esperienze confermano mutamenti positivi sin dagli inizi della progettazione dello scambio, che si concretizzano in un coinvolgimento emotivo e totale della classe, nella scoperta del piacere/

(4)
Cfr. Das Konzept der Selbstverwirklichung der humanistischen Psychologie in Maslow A.H. Motivation und Personality, New York, 1954.

(5)
Cfr. Kontaktschwelle, op. cit. pgg. 11,12.

(6)
Cfr. ''Deutsch macht Spaß'' - Kontakte über die Grenzen (Tips und Ideen für Deutschlehrer. Postbus 19768, NL-1000 GT Amsterdam; November 1986

(7)
Cfr. in ''Deutsch macht Spaß'' cit. pag. 3: Übersetzungen der niederländischen Schüleraussagen: ''1. Wer einen deutschen Brieffreund hat, lernt 'ne ganze Menge. 2. Besser als Deutsch aus dem Schulbuch. 3. ich finde, die Deutschen müssen eigentlich Niederländisch schreiben. Dafür müßten sie dann extra Stunden kriegen...''

(8)
Cfr. pag. 4

bisogno di comunicare in un'altra lingua. Agli occhi del discente si chiarisce, forse solo in queste occasioni, il "*perchè*" di determinate conoscenze, il "*come*" utilizzare la lingua, il "*che cosa*" si voglia e si debba sapere. L'interesse e la capacità di comunicare acquisiti "sul campo" contribuiscono ad abbattere, a volte nello spazio di uno scambio epistolare o di un incontro, radicati e comodi (perchè sembrano facilitare la vita) pregiudizi, pericolosi da lasciare sopravvivere, perchè favoriscono la tendenza, così marcata fra i nostri giovani adolescenti, ad assumere acriticamente giudizi stereotipati.

3. La corrispondenza epistolare internazionale: corrispondere per scrivere e scrivere per corrispondere

Il ruolo della lingua scritta nell'insegnamento della lingua straniera è sempre stato rilevante, sia nella scuola media dell'obbligo che in quella superiore. Pare di poter affermare che esso non sia, almeno da un punto di vista quantitativo, mutato nel tempo, nonostante che a partire dagli anni 60 i vari metodi linguistici abbiamo imposto, a fasi alterne, il predominio della lingua orale. L'importanza della lingua scritta, considerata anche inopportunamente come trascrizione della lingua orale, trova sanzione anche nei Programmi Ministeriali della Scuola Media, per criteri più di natura pratica che didattica, ma che rispondono tuttavia alla realtà delle cose[9]: valga per tutte la considerazione che le tre ore settimanali previste per l'insegnamento della lingua straniera (unica), in classi che di norma contano dai 25 ai 30 alunni, non permettono di procedere in maniera sistematica a verifiche individuali in lingua orale. Opzioni a favore della lingua scritta vengono anche dalla psicologia e dalla pedagogia: la lingua scritta viene ritenuta un supporto grafo-motorio e visivo indispensabile[10]; è un tipo di apprendimento preferenziale per alcuni individui; è una integrazione necessaria alle altre abilità di base.

Un ruolo assolutamente subordinato riveste invece la lingua straniera scritta nella comunicazione dell'individuo al di fuori della scuola (tranne eccezioni, egli scriverà raramente, o forse mai!)[11]. Passando in rassegna i vari tipi di testo esercitati nella scuola, si nota che nella scuola media si scrivono in prevalenza esercizi, test, testi dialogati, lettere informali, pochissimi riassunti. Nella scuola superiore, a partire dal biennio e per indirizzi di specializzazione, il testo scritto viene esercitato secondo le sue diverse funzioni (come narrazione, relazione, protocollo, commento e, naturalmente, come lettera formale).

La lettera informale trova quindi una sua collocazione naturale e/o obbligata nella scuola media dell'obbligo, mentre a livelli successivi essa rimane oggetto di iniziative spontanee di docenti e alunni[12].

Volendo analizzare il testo della lettera, quale viene progressivamente costruito nel triennio della scuola media (considerazioni analoghe valgono anche per il biennio superiore), balza in evidenza come esso sia stereotipato sia nel contenuto, sia nella struttura, per non parlare dello stile e, persino, della tipologia degli errori. La lettera diventa il "collettore" di nozioni e funzioni linguistiche sino a quel momento esercitate, riportate in maniera impersonale e senza alcun apporto creativo, con variazioni minime per essere riferite all'emittente. L'allievo non è in grado di servirsi in maniera autonoma dello strumento linguistico. Se si eccettua l'inizio e la conclusione del testo ove l'alunno utilizza per lo più espressioni convenzionali, la parte centrale di esso difetta sovente di contiguità semantica. Di competenza testuale l'alunno sembra averne poca anche nella lingua madre: capita di leggere testi in L 1 con argomentazioni sconnesse, esplicitate troppo poco e con frasi prevalentemente paratattiche; la narrazione scritta risulta impacciata quanto quella orale e manifesta un codice alquanto elementare; il testo scritto viene prodotto in maniera intuitiva, secondo regole interiorizzate e mutuate dal linguaggio quotidiano di relazione e da quello multimediale, in parte anche da modelli precostituiti, come le letture scolastiche.

È vero che la più recente didattica della composizione scritta ha tentato di sostituire anche nella lingua straniera le tradizionali forme del testo scritto (descrizioni, narrazioni, commenti, ecc.) con testi prevalentemente comunicativi o almeno di agganciare i primi a situazioni comunicative[13]. Il risultato è che il testo scritto si è animato notevolmente, ma si è anche ibridato, specie nelle forme di comunicazione diretta, quale appunto la lettera; l'espressione è incompleta, breve, fa riferimenti a situazioni che al partner non possono essere note, dà per scontato un "Hintergrundwissen" comune che in realtà non esiste, mentre è presente invece nel linguaggio orale. I testi devono essere composti secondo regole; se queste sono intuitive, come avviene nella lingua madre, esse vanno comunque rielaborate e giustificate dall'insegnante.

In realtà sembra che a livello di scuola elementare e media si sia persa l'abitudine di fare ricerca di linguistica testuale, preferendo demandarla ai livelli successivi, mentre e anche per la lingua straniera si possono anticipare ai primi anni di apprendimento argomenti di linguistica testuale e avviare un processo di sensibilizzazione (definito per obiettivi e procedimenti) ai fenomeni linguistici, quali possono essere la contiguità semantica, le isotopie e l'inizio, la progressione, la coerenza del testo[14].

Purtroppo nel triennio della scuola media accade che si eserciti il testo della lettera informale in simulazione, per cui ben presto produrre una lettera diventa non meno tedioso di qualsiasi altro esercizio. A volte, per ovviare alla finzione, l'insegnante sollecita gli alunni più intraprendenti ad iniziare scambi epistolari con partners stranieri, il cui indirizzo è stato reperito in riviste, quali "Jugendscala" o "Bravo"[15]. La risposta dell'interlocutore prescelto tarda spesso a venire o non arriva per nulla (è immaginabile che il destinatario sia bersagliato da lettere da più parti del mondo!). Se lo scambio epistolare inizia, esso non andrà molto avanti nel tempo, perchè, come già precisato in apertura, si esaurisce la competenza comunicativa in relazione a determinati argomenti. Se, nonostante tutto, essa prosegue, accade che, per quanto breve essa sia, si faccia breccia nella barriera della simulazione per fare assaporare il piacere di "nuotare senza salvagente": provare cioè a parlare di sé con un interlocutore reale, essere da questi capito, aver capito.

Le migliori esperienze si hanno poi, se si interviene un accordo fra insegnanti e, meglio ancora, se le persone si incontrano[16]. In queste occasioni si vedono maturare nell'alunno una diversa consapevolezza e senso di responsabilità nonchè il dovuto entusiasmo per un impegno ed un coinvolgimento spontanei. Dopo una visita, un incontro all'estero (episodi questi eccezionali nella vita scolastica) la corrispondenza diviene il tramite esclusivo fra persone amiche, offre opportunità per nuovi incontri fra persone diverse, persino per gemellaggi fra i comuni delle scuole interessate.

4. Il "Projekt - Klassenkorrespondenz"

Un modo per superare i limiti della corrispondenza internazionale individuale e colmare i deficit è rappresentato dalla corrispondenza per classi, vale a dire da un progetto di attività che coinvolge le due classi corrispondenti per gruppi e nella loro totalità.

(9)
Cfr. Min. Pubbl. Istr.: Scuola Media Statale, Programmi e orari di insegnamento... Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1981

(10)
Cfr. Strauss D.: Zur Begründung von Sprach -und Schreibfertigkeitsübungen für DaF, in Jahrbuch DaF 5/1979, Hrsg. A. Wierlacher, Heidelberg

(11)
Negli anni 1976/78 l'Istituto "di sociologia applicata" di Nimwegen in Olanda condusse un'indagine per accertare l'utilità o l'impiego delle lingue straniere imparate a scuola (inglese, francese, e tedesco).
Per quanto riguarda la lingua scritta risultò che:
- 50% degli intervistati dichiarò di dover scrivere una lettera formale una o due volte l'anno;
- 25% affermò di scrivere una lettera informale raramente;
- altri testi venivano citati eccezionalmente o per nulla.

da: Inform. e mater.li (cit.) Sonnenberg 1987

(12)
In realtà, proprio perché lo sviluppo dell'elettronica ha dato un notevole impulso all'automazione e nuovi media elettronici influenzeranno anche in futuro e sempre più il nostro modo di comunicare, è necessario riconsiderare l'importanza della lettera, quale mezzo di comunicazione tradizionale e nel suo rilevante ruolo informativo.
Cfr.' Didaktische Begründung. Beiträge zum Deutschunterricht in beruflichen Schulen (Unterrichtsvorschläge). Der Brief. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung - Kassel
Druckauftrag 1181/1080, 1984

(13)
Cfr. Bernhard Sowinski - "Textlinguistik" Urban-Taschenbücher pg. 142 e segg.

(14)
Cfr. B. Sowinski Op. cit. pgg. 143/144

(15)
"Bravo", H.B. Spezialzeitschriften, Verlag K G Hamburg
"Jugendscala", Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH, Frankfurt a. Main

(16)
Cfr. "Deutsch macht Spaß" op. cit.

Questo tipo di attività sembra avere il pregio di ovviare agli ''strapazzi e alla noia'' delle esercitazioni scritte, di ottenere un grande consenso fra gli alunni e un effettivo miglioramento del profitto generale della classe[17]. È un rapporto epistolare particolare: ad esempio, in un progetto inserito in livelli di apprendimento iniziale, le controparti possono scambiarsi informazioni non solo attraverso il testo scritto, ma utilizzando anche linguaggi diversi, quali quelli della figurazione, o linguaggi misti, mediati cioè dallo scambio di fotografie, ritagli di giornale, oggetti personali ecc.[18]. Questo scambio di materiali diviene un originale e prezioso modo di completare, integrare e ''relativizzare'' le proposte del libro di testo. Si può allestire così una sorta di ''bazar'', ove materiali autentici trovano una inventarizzazione culturalmente più corretta e didatticamente senz'altro più adeguata. Proprio questa componente integrativa o accessoria della comunicazione epistolare permette di differenziare il contributo dei singoli e di coinvolgerli per quanto essi possono dare, linguisticamente e non. Mi riferisco in particolare alla realtà della scuola media dell'obbligo e del biennio superiore di alcuni istituti professionali, ove fra i vari tipi di apprendimento, quello astrattivo-verbale si adatta a una minoranza.

Ebbene, questo progetto, all'interno di una realtà quale quella ora ora enunciata, anteporrà obiettivi educativo-didattici dell'ambito socio-affettivo e cognitivo a quelli didattico-disciplinari di tipo strettamente linguistico. Solo a livelli di apprendimento successivi, infatti, o in realtà scolastiche ottimali, la dimensione specifico-disciplinare della lingua straniera riacquisterà lo spazio che le spetta.

È importante innanzitutto comunicare e favorire una relazione di reciproca conoscenza fra i partners, la quale induca ad analizzare se stessi e ad apprendere di altri senza pregiudizio. Una presentazione di sé razionalizzata, semplice e comprensibile implica la presenza di un ''monitor interiore'' (''Geheimer Monitor'') per esaminare, descrivere e riferire ad altri[19]; inoltre è indispensabile essere sufficientemente schietti per dire quanto basta affinchè in breve tempo ci si possa realmente conoscere, la comunicazione divenga sempre meno formale, in sintesi, avvenga quel salto qualitativo per il quale la corrispondenza, da arido esercizio scolastico muta in autentica relazione interpersonale.

Tutto ciò può avvenire con un procedimento individuale o collettivo. Il processo collettivo, più interessante, è anche più difficile per la ricerca di un consenso comune.

Le competenze richieste ai singoli nel collettivo possono essere varie; ad esempio, se per comunicare si appronta un collage di materiali diversi relativi ad un tema - un lavoro ecclettico, di equipe, a valenza pluridisciplinare - anche il contributo linguistico/verbale dei singoli può essere graduato: da un minimo sufficiente per didascalizzare un'immagine ad un massimo necessario per la stesura di un testo di commento, di una breve relazione, di un'intervista, infine della lettera.

Il risultato finale sarà esaustivo se si sarà detto tutto ciò che si voleva dire, grazie alla pluralità dei mezzi espressivi impiegati.

Questo tipo di soluzione è molto importante per alimentare la corrispondenza ''asimmetrica'', condotta cioè nella lingua madre di uno dei corrispondenti. Il partner madrelingua, infatti, non sarà mai filantropo abbastanza da barattare a lungo termine il suo ''surplus'' con un ''deficit'' informativo (a causa dell'ignoranza linguistica della controparte) senza che il rapporto per lui scada di utilità e quindi di interesse.

In una corrispondenza epistolare ''simmetrica'', condotta cioè in lingua veicolare, straniera per ambedue i partners, il problema della motivazione non sussisterebbe, in quanto il rapporto sarebbe linguisticamente equilibrato. L'equilibrio però verrebbe a costituirsi ad un basso livello di competenza, a causa dell'errore d'interferenza linguistica. Se è vero che si può imparare anche riconoscendo la violazione di norma dell'interlocutore, è anche vero che dal punto di vista pedagogico ciò non è un assunto accettabile. Una soluzione vantaggiosa per entrambi i partners potrebbe offrire una corrispondenza nelle due lingue madri degli interlocutori e relativamente straniere per la controparte (nel nostro caso una classe italiana corrisponderebbe in tedesco con la classe tedesca che risponderebbe in italiano)[20].

Un simile rapporto andrebbe però preventivamente pattuito, affinchè le abilità di tipo ricettivo in L2 non vengano trascurate.

Per procedere con un piano di lavoro sistematico e produttivo è necessario che tutte le attività siano organizzate in una struttura didattico-metodologica dalle fasi previste, ossia in un ''Projektmodell''[21]. È proprio di questo modello/modulo d'insegnamento il principio di massima, secondo il quale il ''fare esperienza'' è per gli alunni obiettivo prioritario rispetto ai fini di tipo cognitivo. Compiere delle scelte in merito all'argomento da trattare in un gruppo, acquisire il materiale di ricerca, ripartire i compiti e assegnarne a ciascun componente il gruppo, definire le modalità di presentazione del prodotto finale..., tutto ciò spetta agli alunni. L'autonomia decisionale si esprime, come tale, in attività di tipo ''aperto'', vale a dire, col minor numero di consegne da parte dell'insegnante. Poichè ognuno deve poter operare secondo i propri mezzi, ne consegue che alunni ''in difficoltà'' eseguiranno compiti guidati, più semplici, con minimo impegno astrattivo/verbale e si occuperanno prevalentemente del materiale visivo, compileranno schemi, tabelle grafici ecc.

Un ''Projekt'' di corrispondenza internazionale trova agevolmente posto nei Programmi Ministeriali per la scuola media, in quanto il suo obiettivo generale è ''il comunicare'' e l'obiettivo specifico resta la stesura di testi scritti in lingua straniera, siano essi didascalie a immagini, brevi testi atipici quali poesie, detti, slogans... e, ovviamente, la lettera. Il fatto che in una fase iniziale o in determinate condizioni didattico-pedagogiche si possa ricorrere a linguaggi diversi da quello verbale scritto, già è stato ribadito e giustificato, considerando che gli argomenti prescelti (classe, scuola, comunità, ambiente, o temi di attualità ecc.) potranno essere visti con varie angolazioni ed espressi con mezzi e tecniche proprie, ad esempio, della musica o del disegno, di comprensione universale una volta fornite le chiavi di lettura linguistica, paralinguistica, sociolinguistica[22].

5. La lettera come testo

Pur essendo il testo di una lettera nella tipologia dei testi scritti, un genere a se stante, in quanto atto di comunicazione diretta, con forme di ridondanza proprie della comunicazione orale, pur tuttavia rimane testo scritto, con funzioni comunicative, il quale nelle parti del suo sviluppo può divenire, secondo le intenzioni dell'autore, narrazione, descrizione, argomentazione.... Ne consegue che per leggere e scrivere una lettera bisogna possedere anche qualche conoscenza di pragmatica, semantica, grammatica e, volendo, pure di stilistica testuale.

Senza addentrarci, in questo contesto inopportunamente, in problemi di linguistica testuale, mi pare utile fare alcune considerazioni, in relazione alla lettura e alla composizione del testo di una lettera.

La lettera, anche nei suoi costituenti formali, esprime determinate funzioni testuali: si pensi ad esempio alle funzioni conativa e fatica dell'indirizzo (nella lettera personale solo sulla busta), dell'allocuzione, dei pronomi, del saluto o del ringraziamento conclusivo. Tali elementi ci rivelano il tipo di rapporto intercorrente fra i due partners (+/− distanziato e confidenziale). Luogo e data di emissione possono fornirci dati sull'atteggiamento emotivo dell'emittente e sulle circostanze in cui egli scrive così come l'uso del pronome (es. ''ich''), la firma (es. ''Dein Cristoph''), la presenza di

(17)
Da informazioni e materiali del seminario internazionale di Sonnenberg, cit.

(18)
Nel seminario in questione venne anche fatto conoscere un possibile inventario di temi per la corrispondenza internazionale individuale e collettiva e una proposta di materiali utili: Ad esempio, *si può presentare se stessi*, inviando una propria foto, una propria poesia, un campione del profumo, una ciocca di capelli, un campione del maglione che si sta lavorando... la scatola di sigarette dell'amico, il rosario personale dell'autobus... un collage di oggetti che si raccolgono, uno di oggetti sgraditi, ritagli di riviste preferite e... via di seguito;
si può presentare la classe, la scuola, gli insegnanti mandando anche copie di schede di valutazione, di compiti in classe, esemplari di tests in classe... altro materiale appeso alla bacheca della scuola, schede di valutazione degli insegnanti approntate dagli alunni, interviste agli insegnanti...*si possono illustrare i graffiti* presenti su muri e pareti della scuola, ogi banchi..., registrare cassette con i rumori della classe, dell'atrio durante l'intervallo... o riprendere immagini di rappresentazioni teatrali...ecc.

(19)
Cfr. H.E. Piepho - Grammatik - in ''Fragezeichen'' Anno 1°, N° 3 Ed. Intertex, Milano. L'autore usa il termine ''Monitorgrammatik'' a definizione di una sorta di ''coscienza vigile'', presente nel discente, che fa intuire l'errore e la sua eventuale tollerabilità.

(20)
Cfr. ''Indirizzi utili di scuola della RFT con insegnamento dell'italiano come lingua straniera (Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Anschriften'' in ''Fragezeichen'' - Supplemento ''Schüleraustausch'', N° 2 giugno 1987

(21)
Cfr. ''Projektorientierter Unterricht'' AAVV. Belz Verlag, Weinheim und Basel, 1978

(22)
Cfr. Programmi Ministeriali per la Scuola Media Statale pg. 54 e segg., Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 1981

espressioni ellittiche di promessa di contatto (es. "Alles Gute")[23]. È vero che l'impiego corretto di costituenti formali può avvenire senza certezze di rigide e aprioristiche regole (si fa semplicemente riferimento a consuetudini), ma è utile abituare gli allievi a non dare niente per scontato e generare in loro la consapevolezza di dover verificare delle costanti e su queste basi eventuali deviazioni.
Considerata sotto l'aspetto pragmatico la lettera, nei suoi atti comunicativi ricorrenti di introduzione e conclusione e in funzioni specifiche, non riserva ai nostri allievi particolari difficoltà. Per altro, i modelli linguistici impiegati si rintracciano spesso anche nella comunicazione orale. In ogni caso nella varietà degli esponenti linguistici impiegabili, si privilegiano di solito quelli con segnali convenzionali connessi a verbi performativi (es. l'intenzione "*Jemanden einladen*" è più frequentemente espressa con "... *darf ich Dich einladen*" anzichè con "... *es wäre nett, wenn Du...*"; così per fare una proposta useremo "...*ich möchte Dir etwas vorschlagen...*" piuttosto che "...*was hältst Du davon, wenn...*").
Più complessa appare invece la semantica del testo. Va premesso che nella corrispondenza internazionale emittente e ricevente non dispongono di una base comune di segnali linguistici; non conoscono alla stessa maniera forme e significati, né le loro connessioni ricorrenti nel processo comunicativo, per cui a noi docenti spetta il compito di fornire gli strumenti per individuare i segnali semantici del testo, sia a livello di singola parola, che di frase e di testo.
In relazione al significato delle singole parole va tenuto presente che la vaghezza si riduce nel loro contesto sintattico: i nostri allievi invece hanno la tendenza a leggere e tradurre alla stessa maniera ogni tipo di testo, parola per parola, senza cogliere così il significato della parola e tanto meno quello del testo. Perchè il significato semantico delle parole si realizzi, bisogna addestrare a determinare sintatticamente il lessico, caso per caso, facendo analizzare l'attributo del sostantivo (es. *der Freund von meiner Schwester/der Freund meiner Schwester*), facendo comporre sostantivi, aggettivi e verbi (tipico aspetto della lingua tedesca) o forme di concretizzazione quali quelle verbali (es. *Gehalt/Gehalt besitzen*), facendo analizzare apposizioni e complementi e l'impiego metaforico dei sostantivi (il gergo giovanile ne è ricco)[24] e ricercare, infine, il significato della parola anche negli enunciati successivi del testo.
E similmente al singolo vocabolo, anche la valenza informativa della frase abbisogna di analisi logica: nel tedesco un concreto aiuto viene fornito dall'impiego della lettera maiuscola per i sostantivi, dalla posizione fissa del predicato 1° e 2°[25], dalla regola della prospettiva funzionale della frase[26].
Per restare nell'ambito della coerenza semantica del testo, l'esperienza ci addita continuamente le difficoltà dei nostri alunni a cogliere nella lettura il filo del discorso, i legami logico-semantici fra gli enunciati e le parti del testo, l'idea generale, il significato della suddivisione in paragrafi e nella produzione scritta, a gerarchizzare il pensiero, a distinguere il pertinente dal non pertinente al tema, a far progredire il testo senza lacune di informazione.
Per scrivere correttamente, per acquisire cioè un minimo di sensibilità per ciò che significa contiguità e campi semantici, il discente di lingua straniera non può far ricorso all'intuizione di determinate regole e avrà bisogno invece dell'esercizio che, nella fattispecie, dovrà essere prevalentemente di lettura.
La natura pragmatica della lettera è piuttosto composita, se il testo non è riconducibile a un unico sovrascopo (es. invito, augurio... comunicazione specifica), pur tuttavia la successione di determinati campi semantici, marcati ad esempio dal verbo o da avverbi temporali, può segnalare di per sé le intenzioni dell'autore; se poi la lettera è narrazione (*Erzählender Brief*), la sua struttura è riconducibile a un denominatore semantico[27].
Comunicazioni verbali compiute avvengono sì sulla base di relazioni semantiche coerenti, ma soprattutto secondo norme di coesione testuale. Nella tipologia di questo ultimo fenomeno mi pare indispensabile, per la composizione di qualsiasi testo scritto, e quindi anche di una lettera, ribadire la importanza di certe forme di anafora, delle funzioni segnaletiche dell'articolo, dei tempi verbali. Nel recuperare ciò che è già stato detto nel testo, i nostri allievi fanno abbondante uso o abuso di ripetizioni: l'impiego di sinonimi, parafrasi, ipernonimi è fatto di maggiore esperienza linguistica, acquisibile forse negli ultimi anni di scuola media superiore. A livelli inferiori ci si accontenta di fornire un bagaglio lessicale minimo ed esercizi lessicali di tipo cognitivo (es. trovare degli iponimi di una certa parola, o un iperonimo per una serie di vocaboli) sono proposti saltuariamente, mentre si dovrebbe far ricercare sistematicamente, nei testi di lettura, tutti i mezzi che permettono di evitare le ripetizioni. Fra questi, più semplici da apprendere e da impiegare nella lingua tedesca, perchè simili all'italiano, sono le pro-forme quali i pronomi personali, dimostrativi, possessivi, gli avverbi pronominali: accade infatti che non vengano commessi con essi gravi errori di natura testuale[28].
Se però vogliamo far capire che un certo numero di forme linguistiche servono appunto a evitare ripetizioni e a connettere gli enunciati, non dobbiamo preoccuparci soltanto che esse siano corrette, ma che se ne conoscano anche le funzioni. Si prenda ad esempio l'articolo: esso non è mai distribuito arbitrariamente all'interno di un testo, ma ha funzioni referenziali (cataforiche, se articolo indeterminante; anaforiche, o, ancora di richiamo al contesto situazionale se determinante) e ciononostante raramente facciamo riferimento nello spiegarlo alla realtà linguistico-testuale[29]. Analoga considerazione va fatta per il modo in cui proponiamo le forme verbali che, assieme ad altre, sono caratteristiche testuali ricorrenti, segni funzionali che guidano una descrizione, una narrazione, un'argomentazione, per cui fare riferimento esclusivamente alla logica del sistema temporale, significa generare difficoltà a collocare adeguatamente il tempo verbale nel contesto linguistico e nel contesto in generale.
L'impiego adeguato dei tempi verbali sembra rappresentare per i nostri allievi un nodo inestricabile - anche sul piano tecnico della coniugazione - a partire dal momento in cui, oltre al presente indicativo, apprendono il "Perfekt" e il "Präterium". Di solito, per dare uno strumento funzionale di percezione del tempo verbale, facciamo riferimento a scansioni oggettive (passato, presente, futuro), di vicinanza e di lontananza nel tempo, di durata dell'azione - e già tanto basta a generare difficoltà e dubbi - mentre trascuriamo, perchè ci sembra una complicazione in più, di vedere i verbi e altri segni temporali nel testo, ove ne marcano la finalità e l'articolazione interna, i diversi piani del discorso[30]. Forse se provassimo a rileggere il sistema dei tempi verbali non solo per ciò che essi significano nella frase, ma anche nella funzione di segnali macrosintattici del processo comunicativo, offriremmo ai nostri studenti un punto di riferimento preciso - testuale o situazionale-che permetta di operare scelte senz'altro più coerenti e opportune nella produzione e di

(23)
Cfr. B. Sowinski, Op. cit. pg. 115

(24)
Cfr. B. Sowinski, Op. cit. pg. 82

(25)
Quando il predicato si trova all'inizio della proposizione, possiamo dedurre che si tratta di una frase interrogativa, non introdotta da pronome o avverbio interrogativo; se il predicato è in seconda posizione, la proposizione è dichiarativa o interrogativa introdotta da avverbio e pron. avverbiale. La seconda parte del predicato, quando c'è, è sempre alla fine della frase. Per cogliere il senso della frase, bisogna leggere fino al predicato 2°. Cfr. Hajni-Wirbelauer: Lesekurs für Anfänger, Arbeitsbuch; pg. 40 e segg.
Ed. Langenscheidt, Berlin, München 1983

(26)
Normalmente la parte più carica di valore informativo (contenuti nuovi) si situa verso la fine della frase. Cfr. Hajni, Wirbelauer op. cit. pg. 33. Questa regola è propria della grammatica della dipendenza dal verbo - Dependenzverbgrammatik für DaF di Marlene, Dietrich Rall e Ulrich Engel, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1977.
Nella terminologia microtestuale si parla di progressione tema-rema.

(27)
Cfr. B. Sowinski, op. cit. Pg. 101 e segg.

(28)
Cfr. M.G. Lo Duca: Appunti sull'anafora, in Scuola e Lingue moderne. Anno XXV, N° 6, 1987

(29)
Lo stesso va detto anche per l'uso di alcune pro-forme come il pronome dimostrativo "dieser" che con il suo morfema fa riferimento ad un elemento situato nelle immediate vicinanze, mentre "jener" rinvia a qualcosa di più lontano, se non alla situazione stessa.

(30)
Numero, modo e tempo nella loro specificità morfologica e nella funzione sintattica costituiscono caratteristiche testuali ricorrenti. I morfemi di queste categorie possono però comportarsi in maniera diversa. Una variazione di numero, ad esempio, può segnalare un mutamento di soggetto, ma anche di prospettiva di osservazione del parlante (es. "...in der Nähe wohnt die Tante mit ihrem Mann; sie haben einen großen Wagen..."). Importanza semantica, stilistica, oltre che grammaticale, riveste il mutamento di numero in relazione allo stesso oggetto di riferimento (es. Eltern = Vater und Mutter; oppure nelle forme impersonali come man = die Leute). Mentre la categoria del numero ha nel tedesco molte oscillazioni, più stabile appare quella del modo che può mantenersi uguale per tutto il testo o parte di esso: è il caso del modo indicativo nella funzione assertiva, svolta esclusivamente dal morfema verbale.

spiegare anomalie presenti nei testi proposti alla lettura. Si eviterebbe così anche il tentativo di ''regolarizzare'' ad ogni costo il fenomeno linguistico, riconducendolo ai vecchi schemi tradizionali.
Un'ipotesi di lavoro convincente ci può venire dalla linguistica testuale, laddove essa individua nel sistema temporale tre tratti distintivi che chiama: atteggiamento linguistico, prospettiva linguistica e messa in rilievo[31]. Relativamente all'atteggiamento linguistico si possono identificare due registri temporali: Präsens, Perfekt, Präsens/Futur come tempi commentativi (*besprochene Welt*); Präteritum, Plusquamperfekt e Konjunktiv II come tempi narrativi (*erzählte Welt*)[32]. Per l'insegnante è importante promuovere strategie comunicative coerenti e motivate, partendo, tanto per esemplificare, da testi chiaramente caratterizzati sul piano narrativo e commentativo e chiedendo agli allievi di orientare diversamente la comunicazione, registrando i mutamenti nel testo. La lettera è da ascrivere come testo a situazioni proprie del mondo commentato; ciò non esclude, come ho in precedenza avuto occasione di accennare - anche se ciò appare obiettivo al di fuori della nostra portata - che essa possa diventare parafrasi riassuntiva, o storia rievocata, o cronaca informativa. Non è da escludere che i frequenti scarti di tempo, che abbondantemente registriamo, non siano da ricondurre solo a carenze grammaticali, ma anche all'abitudine degli studenti di incrociare le due prospettive, quella commentata e quella narrata, anche nella lingua madre.
Il secondo tratto distintivo del sistema temporale, quello della prospettiva linguistica, vale a dire della distinzione in tempi marcati nel senso della retrospettiva (*Vorzeitigkeit*) e nel senso dell'anticipazione (*Nachzeitigkeit*), o non marcati (*Gleichzeitigkeit*) è quello a cui facciamo, di solito, unico riferimento nel giustificare la variazione dei tempi verbali. Credo che ogni docente abbia registrato nella sua esperienza didattica il salto qualitativo che matura l'insegnamento, il diverso e migliorato coinvolgimento degli allievi, quando con l'introduzione dei tempi di retrospettiva si può finalmente commentare e narrare di un'esperienza passata. La maggior parte dei testi scritti e delle lettere dei nostri allievi che ci è dato di leggere sono espresse al presente; il tempo della previsione è ancora il presente (raramente il futuro), quello della retrospezione, il Perfekt. L'impiego del Präteritum è molto incerto: non si sa bene che funzione abbia, per cui si preferisce uniformare tutto a un unico tempo verbale, il Perfekt, anche se commento e narrazione si alternano. I nostri allievi non sanno ''mettere in rilievo'' - e qui veniamo al terzo e ultimo tratto distintivo del sistema temporale - su uno sfondo narrativo espresso nel Präteritum (che marcherà, ad esempio, l'introduzione, la conclusione, le circostanze secondarie) le azioni che si vogliono, appunto, raccontare. Possiamo renderci conto che lo studente, già ''angustiato'' da difficoltà di ordine grammaticale e sintattico, eviti di porsi anche problemi linguistici, di individuare cioè gli elementi di primo piano, distinguendoli da quelli che servono solo a facilitare l'orientamento nel mondo narrato. Ma forse anche il Präteritum si spiegherebbe meglio, partendo dall'opposione, *primo piano/sfondo*, che non dalla tradizionale coppia, *azione durativa/puntuale nel passato*.
Per concludere, non è detto che solo il docente di lingua straniera debba farsi carico di aiutare gli alunni ad acquisire un minimo di competenze linguistico-testuali sufficiente per produrre forme corrette di comunicazione scritta. Molto può essere fatto dal docente di lingua madre: il tedesco, come l'inglese e il francese sono lingue parenti dell'italiano e in esse i procedimenti di testualizzazione non sono molto divergenti (es. gli articoli e le proforme hanno ovunque funzione testuale; analoghi sono i procedimenti di sostituzione; i connettori hanno per lo più ruoli simili...)[33].

(31)
Cfr. H. Weinrich: Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo. Il Mulino Bologna, 1978 e B. Biagioli e V. Deon: Il tempo verbale nel testo in ''Prospettive didattiche della linguistica del testo. AAVV Ed. La Nuova Italia: Quaderni Giscel; 1986

(32)
Cfr. L. Nieder: Lernergrammatik für DaF (pg. 217 e segg.), Hueber, München, 1987

(33)
Cfr. O. Chantelauve: Perchè linguistica testuale? in Sel.M, op. cit. pgg. 139-145

6. Suggerimenti didattico-metodologici

Quali saranno i primi passi da compiere per avviare il ''Projekt Klassenkorrespondenz''?
Innanzi tutto il ''Projekt'' andrà proposto agli allievi per un'adesione che dovrà essere consapevole dei vantaggi e degli svantaggi, delle difficoltà e delle responsabilità verso il partner. Perciò andranno illustrate esperienze analoghe di altre classi, mostrati materiali autentici scambiati, ma soprattutto, proposte lettere, molte lettere alla lettura (lo sviluppo di abilità produttive presuppone quelle ricettive).
La classe dovrebbe poi procedere, sulla base di uno scenario-standard di argomenti proponibili, a selezionare alcune tematiche, a discuterne gli aspetti, integrando eventualmente altre discipline, a reperire materiali, a individuare per sommi capi modalità di esecuzione delle varie attività e la loro ripartizione per gruppi.
Ci si domanda se la prima proposta debba partire unilateralmente da un docente con la sua classe alla scuola, prescelta nei vari modi, ufficiali e ufficiosi che conosciamo[34]. Sembra di sì. Mi pare a questo proposito, di dover dire che solo sulla base di una prima proposta concreta e definita il più possibile nei dettagli, si possa ottenere la adesione della controparte. Successivamente si avvierà una ''fase informativa'' (su contenuti, materiali, attività esercitative mirate, mezzi sussidiari...) fra i docenti e le classi, e all'interno di queste ultime, a cui farà seguito la selezione dei contenuti, la programmazione delle attività in relazione ad essi.
Indispensabile è il contatto costante fra i docenti-partners.
Chi ha già esperienza, addita aspetti importanti: il ''Projekt'' va dettagliatamente discusso e deve avere basi didattiche e metodologiche il più possibile comuni. Ciò non esclude varianti, apportate anche nel corso della esperienza e giustificate, ovviamente dagli imprevisti e dalla diversa realtà dei gruppi; esse vanno però comunicate alla controparte con sollecitudine. Tale confronto diviene estremamente interessante in sede di valutazione finale.
È evidente che un siffatto contatto conduce a una collaborazione che va più in là dello specifico contingente: i protocolli redatti dai docenti nel corso dell'esperienza costituiranno una preziosa documentazione originale a valenza plurima (pedagogica, didattica, culturale...).
Quale sia la durata ideale di uno scambio internazionale fra classi, non è definibile: molti sono i condizionamenti legati alle diverse realtà scolastiche (si pensi ad esempio ai trasferimenti annuali dei docenti).
Un minimo di durata viene quantificato in sei, mesi, ma ideale sarebbe che le classi continuassero a corrispondere per più di un anno, due o forse tre, per rendere così possibile un confronto non solo della crescita linguistica, ma anche della maturazione affettiva, intellettuale e culturale dei partners.
Se vogliamo ''rimboccarci le maniche'' c'è anche un'istanza di integrazione culturale e sociale delle nazioni all'interno di questo vecchio continente che chiede meno sofismi per non restare illusoria. Forse con la corrispondenza internazionale fra classi possiamo dare un piccolo, effettivo impulso alla sua realizzazione.

(34)
Si possono naturalmente utilizzare contatti personali fra colleghi, oppure richiedere indirizzi di scuole allo ''Stadtschulamt'' di una città tedesca; indirizzi per la corrispondenza personale si trovano in riviste quali ''Jugendscala'', ''Treff'', ''Bravo'', Fragezeichen''. Eventualmente si possono fare inserzioni in riviste didattiche o giovanili, ad es. nella Freinet-Zeitschrift ''Fragen und Versuche''.

■

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 1 Marzo 1988

WAS LEISTEN COMPUTER IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT? EIN BEISPIEL: TEXTE REKONSTRUIEREN MIT "TEXTTASCHE"

Peter Paschke

1. Was leisten Computermaterialien?
1.1. Leistung
1.2. Grenzen

2. Textrekonstruktion
2.1. "Texttasche"
2.2. Was leisten Textrekonstruktionsprogramme?

1. WAS LEISTEN COMPUTERMATERIALIEN?

1.1. *Leistung*

Das, was Computer[1] im Fremdsprachenunterricht zu leisten vermögen, ist zum einen durch die "hardware", also den Computer als technisches Gerät bedingt (man denke etwa an das Problem, verständliche gesprochene Sprache technisch zu erzeugen), hängt jedoch innerhalb der von der Technik gesetzten Grenzen vor allem von der "software", d.h. den zum Einsatz kommenden Programmen, ab. Es gibt heute bereits eine ganze Reihe von Programmen für den Fremdsprachenunterricht, darunter auch einige für den DaF-Bereich, die allerdings das technische Potential des Computers unter didaktischen Gesichtspunkten nicht immer ausreichend bzw. sinnvoll ausschöpfen. Die folgenden Ausführungen zum Sinn und Nutzen des Computereinsatzes im Fremdsprachenunterricht können und sollen daher zugleich als Anforderungen an die Softwaregestaltung gelesen werden. Gilby/Steinfeld eröffnen ihre Diskussion über das Leistungsvermögen des Computers mit der Bemerkung: "Ein Computer leistet *nichts*, was ein guter Fremdsprachenunterricht nicht auch leistet. Aber darin ist er in mancherlei Hinsicht effektiver[2]. Hier wird die notwendige Entmythologisierung des Computers auf eine Formel gebracht, die eine neue Frage aufwirft: Womit soll der Computereinsatz überhaupt verglichen werden: Mit dem Fremdsprachenunterricht als ganzem? Mit dem, was der Lehrer zu leisten vermag? Mit anderen Medien und Übungsformen? Als Antwort mag eine These dienen, die den Inhalt dieses Abschnitts vorwegnimmt: Computermaterialien sind teilweise effektiver als andere Unterrichtsmedien (Lehrbuch, Übungsbuch, Papier, Folie, Tonband, Video usw.),

(1)
Mit Computer ist hier und im folgenden der Mikro-Computer oder Personal Computer gemeint

(2)
Gilby/Steinfeld 1987: 202

weil sie einen Teilbereich der Interaktion zwischen Lehrer und Lerner - ohne zeitliche Verzögerung und Beschränkung - zu simulieren vermögen. Der Grad der Annäherung an die wirkliche Lehrer-Lerner-Interaktion kann dabei z.T. als Gütekriterium für CALL-Materialien[3] gelten, bleibt aber in jedem Fall derart eingeschränkt, daß die Vorstellung, der Computer könne den Lehrer in absehbarer Zeit ersetzen, als unsinning erscheint.

Der Hauptvorzug von Computermaterialien liegt - wie angedeutet - in ihrer Interaktivität. Das Grundprinzip dafür[4] ist schnell erklärt: Das Computerprogramm fordert den Benutzer auf, Eingaben (mittels Tastatur) zu manchen, die dann mit im Programm enthaltenen Vorgaben verglichen werden. Die Eingaben können einer Vorgabe entsprechen oder auch nicht, in jedem Fall gibt das Programm eine entsprechende Rückmeldung an den Lerner aus. Dieses Grundschema kann nun dadurch ausdifferenziert werden, daß das Programm statt einer einzigen zutreffenden Antwort mehrere Lösungsmöglichkeiten vorsieht und akzeptiert bzw. verschiedene inkorrekte Antwortalternativen "kennt" und statt mit einer bloßen Richtig-Falsch-Diagnose mit spezifischen Fehlerkommentaren, gezielten Hilfen oder Verzweigungen bzw. Schleifen auf dem "Lernweg" reagiert. Der Computer ist "das einzige Medium, das die Voraussetzungen für komplexere Formen des interaktiven Arbeitens bietet[5]. Wenn die Interaktivitat des Computers in Flexibilität des Lernprogramms umgesetzt wird, entsteht ein echter Vorteil gegenüber traditionellen Medien, wie z.B. dem Übungsbuch mit Lösungsschlüssel. Als Orientierungspunkt bei der Gestaltung von Programmen für den Fremdsprachenunterricht dient dabei die Frage, wie der Lehrer auf verschiedene Lerneräußerungen im Idealfall reagieren würde, d.h. gute Software sollte z.B. richtige Antwortalternativen nicht "versehentlich" zurückweisen, auf lediglich falsch geschriebene Lösungseingaben adäquat reagieren, Falschantworten nicht einfach mit "Leider falsch. Richtig ist: ..." quittieren, sondern angemessene Hilfestellungen geben usw. Gegenüber anderen Unterrichtsmedien weisen Computermaterialien also den nicht zu unterschätzenden Vorzug auf, die Lehrer-Lerner-Interaktion (wenn auch in Grenzen, siehe nächster Abschnitt) simulieren zu können. Gegenüber der wirklichen Interaktion mit dem Lehrer ist der Vorteil dagegen nicht grundsätzlicher Natur, sondern liegt darin, eine Individualisierung des Lernprozesses zu ermöglichen, die ansonsten allenfalls im lehrergesteuerten Einzel- oder Kleingruppenunterricht erreichbar ist.
Die individuelle Steuerung durch eine Maschine kann im übringen unter psychologischen Gesichtspunkten durchaus vorteilhaft sein: Gegenüber dem Computer braucht der Lerner keine Angst haben, Fehler zu machen: Das Programm lacht nicht über Fehlleistungen und wird nie ungeduldig.
Manche Computermaterialien für den Fremdsprachenunterricht sind als sogenannte Autorenprogramme ausgelegt[6], d.h. in den Grenzen vorgegebener Übungsformen können die Inhalte der Übungen vom Lehrer - ohne Kenntnis von Programmiersprachen - relativ einfach verändert oder neugeschrieben und somit den konkreten Lernzielen und -inhalten angepaßt werden. Diese Möglichkeit bieten weder das Lehrbuch, noch eine Tonband- oder Videoaufnahme.
In den bisherigen Ausführungen wurde dem Computer im Fremdsprachenunterricht die Rolle eines "Tutors" für einzelne Lerner oder kleine Gruppen zugewiesen. Dies mag in der Tat als wesentlicher Teil seines Anwendungsbereichs gelten, darüberhinaus kann der Computer aber auch andere Funktionen erfüllen. Problemlösungsaufgaben oder Abenteuergeschichten bzw. -spiele etwa eignen sich für die Arbeit mit einer größeren Lernergruppe; dem Computer fällt dabei die Rolle eines Spielmoderators zu, er stellt die Probleme, gibt die Anregungen, während die wesentliche Unterrichtsaktivität vom Computer unabhängig ist und in der lehrergesteuerten Diskussion in der Klasse, im Nachspielen und -erzählen von Situationen usw. besteht. Der Computer kann aber auch bloß

(3)
CALL=Computer Assisted Language Learning

(4)
vgl. Gilby/Steinfeld 1987:203

(5)
Legenhausen/Wolff 1986:136

(6)
vgl. dazu Abschnitt 2.1.

(7)
vgl. z.B. Klingen 1986; Jones/Fortescue 1987: 48ff.

als Arbeitsinstrument eingesetzt werden, z.B. zum Schreiben und Korrigieren von Texten mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms[7] oder als Datenbank des Lehrers für Übungen bzw. der Lerngruppe zwecks Speicherung des erlernten Wortschatzes. In allen diesen Fällen kann der Computer zur Steigerung der Lernmotivation beitragen und die Lernatmosphäre intensiver und abwechslungsreicher gestalten.

1.2. Grenzen

Eine erste Beschränkung des Computereinsatzbereichs im Fremdsprachenunterricht liegt darin, daß Mikrocomputer für den Umgang mit gesprochener Sprache nicht oder nur schlecht ausgerüstet sind. Es gibt zwar bereits Programme, die phonematische Schrift in Laute umzusetzen vermögen, aber die Qualität dieser "gesprochenen Sprache" ist (noch) so minderwertig (Probleme mit Allophonen und Prosodie), daß sie im Fremdsprachenunterricht nicht eingesetzt werden kann. Auch das umgekehrte Problem, also die Umsetzung der gesprochenen Äußerungen des Computerbenutzers in Schriftsprache (vor einer eventuellen weiteren Verarbeitung), ist bis heute erst in Ansätzen gelöst, und eine Anwendung im Sprachlernbereich scheitert wohl auch an den erforderlichen hardware-Voraussetzungen bzw. den entstehenden Kosten.

Was die Erzeugung von sprachlichen Lauten durch den Computer betrifft, kann man sich mit einem Medienverbund behelfen, d.h. der Computer wird an ein Tonbandgerät oder einen Videorecorder angeschlossen und steuert diese externen Geräte. Besonders interessant ist die Verbindung mit einem Videodisc, da hier die Zugriffszeiten nicht ins Gewicht fallen, d.h. es kann praktisch ohne Zeitverzögerung jede beliebige Stelle der Aufnahme angesteuert werden[8].

Das Hauptproblem des Computereinsatzes im Sprachlernbereich liegt in eben jenem Grundprinzip des Vergleichs von Eingabe und Vorgabe begründet, das in seiner ausdifferenzierten Form zugleich den wesentlichen Vorzug dieses Mediums ausmacht. Je offener die Aufgabenstellung ist, umso schwieriger wird es nämlich, alle zulässigen Antworten, geschweige denn alle möglichen fehlerhaften Eingaben vorzuprogrammieren. Soweit es technisch möglich wäre, würde die Realisierung solch differenzierter Programme am damit verbundenen Zeitaufwand scheitern. "Um nur eine Vorstellung zu geben: Soll vom Lerner ein Satz mit vier oder fünf vorgegebenen Stammformen gebildet werden - und zwar nur im Präsens -, liegt die Zahl der möglichen richtigen Antworten im Deutschen bei etwa 150. Die Zahl der möglichen falschen Antworten ist wenigstens fünfstellig, und wenn man davon ausgeht, daß der Computer auch mit Unsinn in allen Variationen konfrontiert werden kann, virtuell unendlich"[9]. Aufgabenstellungen in Computermaterialien müssen also zwangsläufig so gewählt werden, daß die Bandbreite möglicher Antworten von vornherein zahlenmäßig eingeengt wird. Multiple Choice ist das klassische Beispiel für solch einen Aufgabentyp: eine Lösung und 3 oder 4 Distraktoren erlauben ohne weiteres die Formulierung fehlerspezifischer Kommentare und Hilfen. Bei Lückenübungen ohne Vorgabe von Alternativen kann sich die Zahl möglicher Antworten je nach Länge der Eingabe rasch erhöhen. Wenn sich verschiedene richtige Antwortalternativen jeweils zu Gruppen zusammenfassen lassen, gibt es immerhin die Möglichkeit, dem Autor des Programms einen Teil der Schreibarbeit zu ersparen. Das Autorenprogramm "Testmaster" von WIDA Software z.B. bietet die Möglichkeit, fakultative und alternative Teile der Antwortvorgaben besonders zu kennzeichnen. In dem Satz "[Maria/Sie/Birgits Schwester] kommt (morgen) um 15 Uhr (an)" z.B. sind "morgen" und "an" fakultativ, während die drei Elemente in eckigen Klammern alternativ obligatorisch sind. Statt 12 einzelnen Sätzen (so viele Kombinationen gibt es schon in diesem simplen Beispiel) braucht der Autor nur einen einzigen, entsprechend kodierten Satz einzugeben*. Mitunter läßt sich die (mathematisch) mögliche Zahl von falschen Antworten auch aus der Lehrerfahrung heraus auf ein vernünftiges und von der Programmstruktur her steuerbares Maß begrenzen. Der erfahrene Lehrer kennt eben die am häufigsten vorkommenden Fehler seiner Schüler bei bestimmten Übungsinhalten. Ein solch intuitives Vorgehen sollte aber wohl eher auf den "Hausgebrauch" beschränkt bleiben. Eine fundierte Anlage von Computermaterialien für ein breiteres Publikum setzt Vorfelduntersuchungen über die empirisch am häufigsten auftretenden Fehler voraus[10].

Der Computer bietet allerdings auch die Voraussetzungen für eine kontinuierliche Verbesserung von Lernmaterialien: vom Programm nicht erfaßte Antworten können nämlich (bei entsprechender Softwaregestaltung) während der Benutzung durch den/die Lerner gespeichert und später vom Lehrer gesichtet und gegebenenfalls in das Programm eingebaut werden.

Eines dürfte trotz allem klar geworden sein: Software für den Fremdsprachenunterricht, die auf differenzierter Fehlerantizipation und abgestimmter Programmreaktion beruht, wird zwangsläufig zur Begrenzung der Bandbreite möglicher Antworten tendieren; und selbst dann ist die Entwicklung solcher Programme (rein vom didaktisch-fachlichen Gesichtspunkt aus) noch so zeitaufwendig, daß sie vom durchschnittlichen Lehrer trotz benutzerfreundlicher Autorenprogramme häufig nicht mehr geleistet werden kann.

Das Problem einer möglichst vollständigen Antwort- bzw. Fehlerantizipation kann dadurch umgangen werden, daß dem Computer eine andere Rolle zugewiesen wird. Den bisherigen Ausführungen lag die Idee zu Grunde, der Computer müsse zumindest im Prinzip genauso differenziert reagieren können wie ein Fremdsprachenlehrer (*tutorielle Programme*). Die dabei entstehenden Probleme verlieren schlagartig an Bedeutung, wenn im Gegensatz dazu gerade das "begrenzte Wissen" des Computers zur Grundlage der Programmkonstruktion wird. Wenn das Programm z.B. über einige, aber eben nicht alle mögliche Lösungen verfügt, kann das Interesse der Lerner darauf zielen, herauszubekommen, was der Computer "weiß" und was er nicht "weiß". Das Auffinden akzeptabler Antworten, die vom Programm nicht vorgesehen sind, wird dann zu einer Art Sport mit dem Ziel, den Computer zu "überlisten". Die motivationalen Effekte einer solchen Herangehensweise (im Englischen als "exploratory mode" bezeichnet)[11] können sehr positiv sein, und die Suche nach alternativen sprachlichen Ausdrucksformen hat sicher auch didaktisch ihren Sinn. Zu beachten ist freilich, daß letztlich nur der Lehrer Auskunft darüber geben kann, welche der Lösungen, über die das Programm nicht verfügt, akzeptabel sind und welche nicht. Die im zweiten Teil dieses Beitrags besprochenen Textrekonstruktionsprogramme "kennen" sogar jeweils nur eine mögliche Antwort. Der spielerische Charakter dieser Materialien ist jedem Lerner sofort einsichtig; das bedeutet - wie wir sehen werden - durchaus nicht, daß solchen Programme keine positiven Auswirkungen auf verschiedene Lernprozesse zukommen[12].

Eine wirkliche Überwindung jener Beschränkungen, die aus dem simplen Vergleich von Schülereingaben mit Listen vorprogrammierter Lösungen und Fehler resultieren, ist erst dann vorstellbar, wenn die Programme über Regeln statt bloß über Lösungen verfügen. Damit bewegen wir uns auf dem Gebiet der sogenannten "künstlichen Intelligenz" bzw. von Expertensystemen, die in diesem Fall das Expertenwissen eines Lehrers zu simulieren hätten[13]. Die bisher vorliegenden Entwicklungsergebnisse (aus den Bereichen Computerlinguistik/maschinelle Übersetzung) haben allerdings auf CALL-Materialien noch keine Anwendung gefunden. Ein grundsätzliches Problem besteht im übrigen darin, daß bestehende Syntaxanalyseprogramme nicht die (im Fremdsprachenunterricht gegebene) Möglichkeit berücksichtigen, daß in den Eingaben der Benutzer sprachlich nahezu alles falsch sein kann. Davies beurteilt die Chancen einer Anwendung der "künstlichen Intelligenz" auf dem Gebiet des computergestützten Fremdsprachenerwerbs folgen-

(8)
vgl. zum Verbund von Computer und Videodisc Borello u.a. 1987: 24ff.

(9)
Gilby/Steinfeld 1987: 204f.

*
In "Testmaster" können für jede Schülereingabe vier solcher kodierter Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, falsche oder unangemessene Schülerantworten können leider nicht in entsprechender Weise antizipiert werden.

(10)
Vgl. das Beispiel bei Thume 1986: 154ff.

(11)
Ein Beispiel in WIDA's "Gapmaster": "Exploratory Mode allows the student an unlimited number of tries at any answer, and encourages him to try to discover the range of answers allowed for by the teacher..." (aus der Programmanleitung)

(12)
Vgl. zu "exploratory programs" Davies/Higgins 1985: 51f.

(13)
Vgl. Gilby/Steinfeld 1987: 206 und Davies/Higgins 1985: 37f.

(14)
Davies/Higgins 1985: 38.

dermaßen: *"The author's personal view is that expert systems and artificial intelligence are worthy of exploration, but at present not enough is known about the way in which human beings learn a language for these ideas to be effectively applied in CALL"*[14].
Abschließend sei auf die Unterscheidung zwischen Interaktion (mit dem Computer) und menschlicher Kommunikation hingewiesen, mit deren Hilfe Hope, Taylor und Pusack die Grenze dessen angeben, was ein Computer im Fremdsprachenunterricht zu leisten vermag: *"Während die menschliche Interaktion selbst auf ihrem niedrigsten Niveau ein reiches Netz an sinnvollen kommunikativen Bezügen zwischen Individuen knüpft, sind die interaktiven Fähigkeiten des Computers einfach und mechanisch. Wir ziehen es vor, die Interaktion zwischen einem Schüler und dem Computer, sei sie auch noch so sehr ausgebaut, als nicht-kommunikativ zu betrachten. Zwar mag in gut aufgebauten Programmen die Illusion einer Kommunikation entstehen... Für unsere Zwecke sollten wir aber doch daran festhalten, daß kommunikative Aktivität im wesentlichen etwas Menschliches, Kulturelles, Persönliches und Unprogrammiertes ist und bleibt"*[15]. Dennoch kann der Computer auch in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht eine sinnvolle Funktion übernehmen, insoweit er - ähnlich wie traditionelle Übungsformen und Medien - den Erwerb sprachlicher Kommunikationsmittel fördert und damit auf Kommunikation vorbereitet[16]. Da er diese Aufgabe mitunter effektiver erledigt als andere Unterrichtsmittel, kann er den Lehrer zugunsten solcher Tätigkeiten entlasten, die letztlich im Mittelpunkt eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stehen.

2. TEXTREKONSTRUKTION

Im folgenden wollen wir uns mit CALL-Materialien beschäftigen, die keine tutorielle Rolle gegenüber dem Lerner einnehmen und daher die in Abschnitt 1.2. besprochene Problematik der Antwort- bzw. Fehlerantizipation und darauf abgestimmten Programmreaktion in gewisser Weise umgehen. Um die Funktionsweise solcher Programme zur Textrekonstruktion einmal etwas anschaulicher zu machen, werden in Abschnitt 2.1. Struktur und Übungsablauf des Programms "Texttasche" detailliert vorgestellt. In Abschnitt 2.2. wird danach gefragt, was "Texttasche" und andere Textrekonstruktionsprogramme im Fremdsprachenunterricht zu leisten vermögen.

2.1. *Texttasche*

"Texttasche" ist die vom Verfasser veränderte und für kompatible Computer (d.h. solche mit MS-DOS-Betriebssystem) umgeschriebene Version eines Programms, das von Tim Johns entwickelt und unter dem Namen "Textbag" veröffentlicht wurde[17]. "Texttasche" ist ein sogenanntes Autorenprogramm, d.h. die Form der Übung ist vorgegeben, aber die konkreten Inhalte können vom Autor, d.h. in der Regel dem Lehrer geschrieben bzw. verändert werden. Wie hat man sich das vorzustellen? Ein Autorenprogramm besteht in der Regel aus einem Lehrerprogramm, einem Schülerprogramm und mehreren veränderlichen Datensätzen mit den Texten der Übungen, den Antwortalternativen usw., also all dem, was von Übung zu Übung variiert. Die beiden Programme und die verschiedenen Übungsdatensätze sind auf einer Diskette gespeichert. Das Lehrerprogramm erlaubt das Schreiben oder Verändern, das Ausdrucken und Löschen von Übungsdatensätzen auf der Diskette, während das Schülerprogramm diese Datensätze lediglich liest und innerhalb der fest determinierten Übungsform dem Lerner präsentiert. Das Lehrerprogramm dient zur bequemen Erstellung von Übungsdatensätzen in genau dem "Format", das vom Schülerprogramm verarbeitet werden kann. Im folgenden beschränken wir uns auf die Beschreibung des Schülerprogramms von "Texttasche".
Der Datensatz einer "Texttasche"-Übung besteht aus einem Übungstext, einem in die Aufgabe einführenden Text, einer Reihe von Fragen zum Übungstext sowie einer Anzahl von Erklärungen zu Wörtern aus dem Übungstext. Das Kernstück des Datensatzes ist der Übungstext, der vom Schülerprogramm manipuliert und in manipulierter Form dem Lerner präsentiert wird. Die Lerner haben die Aufgabe, den ursprünglichen Text unter Rückgriff auf verschiedene Strategien zu rekonstruieren. Das Manipulationsverfahren von "Texttasche" besteht darin, jeden Buchstaben des (max. 20 Zeilen langen) Textes durch ein einheitliches Symbol, einen sogenannten "blob", zu ersetzen. Erkennbar bleiben also nur die Wortlängen, die Interpunktion sowie eventuell im Text enthaltene Ziffern. (vgl. Abb. 1)

(15)
Hope u.a. 1985:16

(16)
Vgl. Thune 1986: 163

(17)
Eine Beschreibung und ein Listing des Programms finden sich in Higgins/Johns 1984; "Textbag" wird von Collins vertrieben

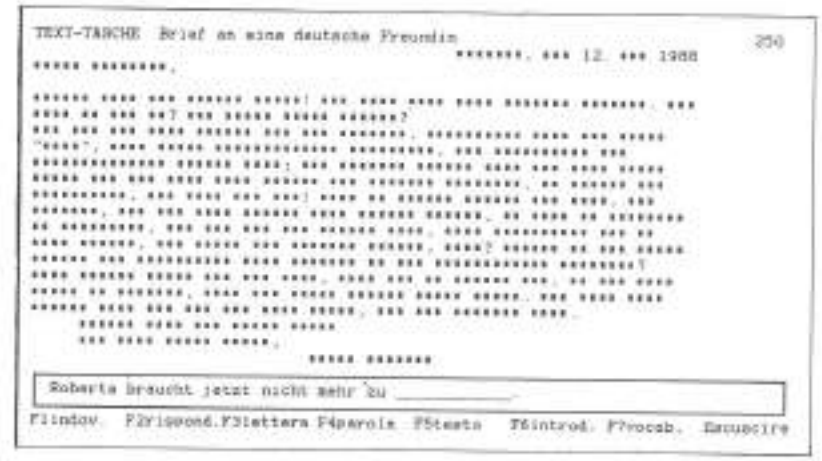


Abb. 1: "Texttasche", manipulierter Text zu Beginn der Übung

Einen derart entstellten Text zu rekonstruieren, mag auf den ersten Blick unmöglich erscheinen. Nun ist es allerdings möglich, einzelne Wörter oder Buchstaben vom Programm aufdecken zu lassen, was es dem Benutzer erlaubt, auf andere Wörter zu schließen und diese zu erraten. Ziel der Rekonstruktion ist es dabei, so früh wie möglich auf die jeweils am unteren Bildschirmrand ausgespielte Frage zu antworten, d.h. der Text wird soweit aufgebaut wie nötig, um bestimmte Informationen zu erlangen. Eine gewisse Vorentlastung der Aufgabe kann durch den Einführungstext zur Übung oder durch kurze Lektüre des Originaltextes geleistet werden. Ein ausgeklügeltes Punktesystem soll den/die Lerner veranlassen, die verfügbaren Hilfen so wenig wie möglich, aber sooft wie nötig in Anspruch zu nehmen.
Verfolgen wir einmal einen konkreten Programmablauf, so wie er sich aus der Sicht des Lerners darstellt. Nach dem Programmstart erscheint auf dem Bildschirm ein AUSWAHL-MENÜ mit 4 Optionen: a) Text auswählen, b) Spielanleitung lesen, c) Farben verändern d) Ausstieg aus "Texttasche". Nehmen wir an, der Lerner wählt zunächst b); dann erscheint die Spielanleitung auf dem Bildschirm und nach beendeter Lektüre kehrt das Programm zum Auswahlmenü zurück. Beim zweiten Mal wird der Lerner Option a) wählen, woraufhin ein INHALTSVERZEICHNIS aller verfügbaren (d.h. auf der jeweiligen Diskette gespeicherten) Übungen erscheint, aus dem der Lerner nun eine auswählen kann. Nehmen wir an, seine Wahl ist auf eine Übung mit dem Titel "Brief an eine deutsche Freundin" gefallen. Als nächstes erscheint auf dem Bildschirm der EINFÜHRENDE TEXTE zu dieser Übung (vgl. Abb. 2).

```
PAGINA INTRODUTTIVA   Brief an eine deutsche Freundin


Roberta schreibt einen Brief an ihre deutsche
Freundin Brigitte.
Roberta plant einen längeren Aufenthalt in
Deutschland. Deshalb geht es in dem Brief
auch um Probleme wie Zimmer- und Arbeits-
suche.
Außerdem erfahren wir aus dem Brief, was
Roberta im Moment in Italien macht bzw. ge-
macht hat. Ein kleiner Tip: Roberta ist
ungefähr 25 Jahre alt, und: sie ist bald
mit etwas fertig.




          Vuoi vedere il testo originale prima dell'esercizio? (s/n)
```

Abb. 2: "Texttasche", Einführungsseite

Der einführende Text hat die Aufgabe, im Lerner eine Erwartungshaltung gegenüber dem zu rekonstruierenden Text aufzubauen und die Übung inhaltlich vorzuentlasten. Dies ist besonders dann von Bedeutung, wenn der Übungstext dem Lerner noch nicht bekannt ist und vor Beginn der Übung auch nicht gelesen wird. Die Einführungsseite kann auch Hinweise zum inhaltlichen *Aufbau* des Textes enthalten und so das Auffinden von Informationen erleichtern, die der Lerner für die Beantwortung der Fragen zum Text benötigt. Die einführenden Texte der einzelnen Übungen können auch aus dem Inhaltsverzeichnis heraus aufgerufen werden, um dem selbständig arbeitenden Benutzer die Auswahl der Übung zu erleichtern. Aus diesem Grund ist es zweckmäßig, in der Einführung den Schwierigkeitsgrad der Übung anzugeben bzw. dadurch zu verdeutlichen, daß das sprachliche Niveau der Einführung dem des Übungstextes angepaßt wird. Nach Lektüre der Einführungsseite und vor Beginn der eigentlichen Übung hat der Lerner die Möglichkeit, den nichtmanipulierten ORIGINALTEXT zu lesen (vgl. Abb. 3). Wird von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht, verändert sich der Charakter der Übung ganz grundlegend (Gedächtnisleistungen treten in den Vordergrund; die Beantwortung der Inhaltsfragen ist dann nur noch ein Problem des Leseverständnisses); diese Option wird dennoch angeboten, um - falls gewünscht - einen gegenüber der Grundidee variierten Einsatz von "Texttasche" zu ermöglichen.

```
TEXT-TASCHE  Brief an eine deutsche Freundin
                                                Venedig, den 12. Mai 1988
Liebe Brigitte,

vielen Dank für Deinen Brief! Ich habe mich sehr darüber gefreut. Wie
geht es dir so? Was macht Deine Arbeit?
Ich bin nun fast fertig mit dem Studium. Vorgestern habe ich meine
"tesi", also meine Examensarbeit abgegeben. Die Diskussion ist
wahrscheinlich Anfang Juli; den genauen Termin weiß ich noch nicht.
Jetzt muß ich mich erst einmal ein bißchen ausruhen. Du kannst Dir
vorstellen, wie müde ich bin! Aber im Sommer möchte ich dann, wie
geplant, für ein paar Monate nach Berlin kommen, um dort zu arbeiten.
Du schreibst, daß ich bei Dir wohnen kann, aber vielleicht ist es
doch besser, ich suche ein eigenes Zimmer, oder? Kannst Du mir dabei
helfen und vielleicht eine Anzeige in der Stadtzeitung aufgeben?
Eine Arbeit suche ich mir dann, wenn ich in Berlin bin. Es ist auch
nicht so schlimm, wenn ich nicht sofort etwas finde. Ein oder zwei
Monate kann ich von dem Geld leben, das ich gespart habe.
     Vielen Dank für Deine Hilfe
     und ganz liebe Grüße,
                              Deine Roberta


          (barra spaziatrice) = continuare
```

Abb. 3: "Texttasche", Aufruf des Originaltextes

Nach der Einführungsseite und eventuell dem Umweg über den Originaltext erscheint der MANIPULIERTE TEXT (vgl Abb. 1). Auf dem Bildschirm wird außerdem ein Lichtpunkt, der sogenannte Cursor, sichtbar[18], der mit Hilfe der vier Cursorsteuertasten vom Benutzer nach oben, unten, rechts und links auf jeden beliebigen Punkt im manipulierten Text geführt werden kann.
Nehmen wir an, der/die Lerner kennen den Text noch nicht und wollen sich zunächst eine Orientierung verschaffen, um gesuchte Informationen leichter im Text lokalisieren zu können. Zu diesem Zweck können sie einige WÖRTER vom Programm AUFDECKEN lassen, was jeweils zu einem Abzug vom anfänglichen Punktevorrat von 250 Punkten führt. Vermutlich wird die Wahl auf längere Wörter fallen in der Annhame, daß es sich dabei um Inhaltswörter handelt. Der Cursor wird also nacheinander auf die entsprechenden "blob"-Sequenzen geführt, und auf Drücken der Taste F4 hin deckt das Programm das gewünschte Wort auf[19] (vgl. Abb. 4).

```
TEXT-TASCHE  Brief an eine deutsche Freundin                          193
                                                  *******, *** 12. *** 1988
***** ********,

****** **** *** ****** *****! *** **** **** **** darüber gefreut. ***
**** ** *** **? *** ***** ***** ******?
*** *** *** **** ******* *** *** Studium. Vorgestern habe *** ***** *****
"****", **** ***** Examensarbeit abgegeben. *** ********** ***
wahrscheinlich ****** ****; *** ******** ******* **** *** **** ******,
****** *** *** **** **** ******* *** ******* ausruhen. ** ******* ***
vorstellen, *** **** *** ***! **** ** Sommer ****** *** ****, ***
*******, *** *** **** ******* **** ******* *******, ** **** ** arbeiten.
** schreibst, *** *** *** *** *** ******* ****, **** vielleicht *** **
**** *******, *** ***** *** eigenes *******. ****? ****** ** *** *****
******* *** vielleicht **** ******** ** *** Stadtzeitung ********?
**** Arbeit ***** *** *** ****, **** *** ** ******* ***, ** *** ****
***** ** schlimm, **** *** ***** ******* ***** ******, *** **** ****
Monate **** *** *** *** **** ******, *** *** ******** ****.
     ****** **** *** ***** *****
     *** **** ***** *****,
                              ***** ********

 Roberta braucht jetzt nicht mehr zu _____.

F1=Inv.  F2=Insegna.F3=Lettera F4=Parola  F5=Testo  F6=Introd. F7=Vocab.  Esc=Esci
```

Abb. 4: "Texttasche", teilweise rekonstruierter Text

Die Lernergruppe ist nun unter Umständen bereits in der Lage, eine Hypothese darüber aufzustellen, wo die für die Beantwortung der Inhaltsfrage (im Kasten am unteren Bildschirmrand) erforderliche Information im Text stehen könnte. Um diese Hypothese zu überprüfen, soll ein bestimmter Textausschnitt vollständig rekonstruiert werden. Statt ganzer Wörter können dabei in entsprechender Weise und bei geringerem Punktabzug auch EINZELNE BUCHSTABEN vom Programm aufgedeckt werden (Funktionstaste F3). Je mehr Wörter und Buchstaben der Satz- bzw. Textumgebung (Ko-text) aufgedeckt sind, umso einfacher wird es, auf noch verdeckte Wörter zu schließen, also WÖRTER zu ERRATEN. Das zu erratende Wort wird mit Hilfe des Cursors lokalisiert, und nach Betätigung der Taste F1 kann der Lerner die "blob"-Sequenz mit seinem Vorschlag überschreiben. Entspricht der Vorschlag dem korrespondierenden Wort im Originaltext (über andere Informationen, also z.B. Lösungsalternativen zu einzelnen Wörtern verfügt das Programm nicht!) bleibt es sichtbar und wird mit einer Aufstockung des Punktekontos honoriert. Nicht dem Original entsprechende Vorschläge werden vom Programm wieder gelöscht, d.h. die ursprüngliche "blob"-Sequenz erscheint wieder, und bedingen einen Punktabzug. "Texttasche" prüft die Eingaben der Lerner allerdings auf eventuelle ORTHOGRAPHISCHE FEHLER hin (versehentliches Auslassen oder Einfügen von Buchstaben, ein-

(18)
Auf den Abbildungen ist der Cursor nicht sichtbar!

(19)
Auf der Tastatur gibt es außer dem alphanumerischen Tastenfeld, ein Zahlenfeld sowie einige spezielle Tasten, darunter 10 sogenannte Funktionstasten, die von F1 bis F10 durchnumeriert sind.

zelne falsche Buchstaben, vertauschte Buchstaben). Bei einer begrenzten Zahl von Fehlern im Verhältnis zur Länge des gesuchten Worts wird die Eingabe anerkannt und nach Warnung durch ein akustisches Alarmzeichen auf dem Bildschirm korrigiert. Diese Rechtschreib- bzw. Tippfehlerkontrolle ändert natürlich grundsätzlich nichts daran, daß "Texttasche" bei den Rateversuchen der Lerner nur solche Eingaben anerkennt, die mit der Vorgabe des Originaltextes übereinstimmen. Ist die von der Lernergruppe bearbeitete Textstelle soweit rekonstruiert, daß sie die jeweilige FRAGE zum Textinhalt BEANTWORTEN kann, springt der Cursor nach Betätigung der Funktionstaste F2 auf die Lücke in dem Kasten am unteren Bildschirmrand (vgl. Abb. 4) und es kann ein Vorschlag mittels Tastatur eingegeben werden. Die gesuchte Antwort besteht immer aus einem einzigen Wort; zu jeder Frage kann es allerdings bis zu neun Lösungsalternativen geben. Entspricht die Eingabe des Schülers einer der vorgesehenen Alternativen, wird das Punktekonto aufgestockt, eine neue Frage erscheint und die Rekonstruktionsübung geht weiter, bis auch diese neue Frage beantwortet werden kann. Stimmt die Schülereingabe (auch nach der oben beschriebenen Orthographie-Kontrolle) mit keiner der Vorgaben überein, dann fällt der Punktestand, die Eingabe wird gelöscht und die Rekonstruktionsübung geht dort weiter, wo sie unterbrochen wurde. Zu jedem Text kann der Autor (Lehrer) bis zu 10 solcher Fragen formulieren. Sie werden nach und nach in einer zufälligen Reihenfolge präsentiert. Daraus folgt, daß die Rekonstruktion des Textes durchaus nicht linear von oben nach unten verlaufen muß, sondern sich danach richtet, wo die Lerner die gesuchte Information im Text vermuten. Die Steuerung des Rekonstruktionsvorgangs durch die Inhaltsfragen wird den Lernern dadurch nahegelegt, daß richtige Antworten auf die Inhaltsfragen mit umso mehr Punkten honoriert werden, je weniger der ursprüngliche Text bereits wiederhergestellt ist. Nach Beantwortung der letzten verfügbaren Frage kann der Lerner/die Gruppe die Übung abbrechen oder auch bis zur vollständigen Rekonstruktion des Textes fortsetzen. Ein ABBRUCH DER ÜBUNG kann darüberhinaus jederzeit über die Esc(ape)-Taste erfolgen, zunächst zeigt das Programm dann den Originaltext an und springt daraufhin zum Auswahlmenü zurück.

Hat die Lerngruppe Schwierigkeiten mit dem Verständnis einzelner, bereits aufgedeckter Wörter, kann sie eine WORTERKLÄRUNG aufrufen (lokalisieren des Wortes mit dem Cursor, dann Funktionstaste F7). Wenn das gesuchte Wort in dem Mini-Glossar des jeweiligen Textes enthalten ist (es kann bis zu 20 Einträge umfassen), erscheint anstelle der Inhaltsfrage vorübergehend eine Worterklärung im Kasten am unteren Bildschirmrand. Schließlich können während der Übung jederzeit die EINFÜHRUNGSSEITE (F6) und der ORIGINALTEXT (F5) aufgerufen werden. Die Lektüre des ursprünglichen Textes während der Übung bedingt einen zeitabhängigen Punkteabzug.

Das PUNKTESYSTEM ist so ausgelegt, daß die Lerner ermutigt werden zu raten, aber eher Hilfen in Anspruch zu nehmen, als völlig unbegründete Rateversuche zu unternehmen. Die Punktevergabe im einzelnen: Wort nicht erraten/erraten: 5 Minuspunkte / 10 Pluspunkte (bei Rechtschreibfehlern weniger); falsche / richtige Antwort auf die Inhaltsfrage: 50 Minuspunkte / max. 100 Pluspunkte (je nach Ausmaß der Textrekonstruktion und unter Berücksichtigung von Rechtschreibfehlern); Wort aufdecken lassen: 3 Minuspunkte; Buchstabe aufdecken lassen: 1 Minuspunkt; Worterklärung: 5 Minuspunkte; Originaltext sehen: alle 2 Sekunden 5 Minuspunkte.

2.2. *Was leisten Textrekonstruktions-Programme?*

Was das Programm "Texttasche" betrifft, stellt sich die Frage, ob es sich dabei tatsächlich - wie Thume schreibt - bloßt um eine "recht anregende Denkspielerei" handelt[20]. Die von "Texttasche" stimulierte Denktätigkeit involviert jedenfalls eine ganze Reihe von sprachlichen Kenntnissen bzw. Fähigkeiten. Bei der Bildung von Hypothesen durch die Lerner kommt ihr Wissen über Wortschatz, Morphologie, Syntax und formale wie inhaltliche Textstrukturen zum Einsatz. Wissen über Texte ist z.B. dann betroffen, wenn die Lerner Hypothesen über die inhaltliche Struktur des zu rekonstruierenden Textes aufstellen, weil sie auf der Suche nach einer bestimmten Information sind. Bestimmte Textsorten haben dabei teilweise standardisierte Strukturen: So dürfte z.B. die Antwort auf die Frage "Was wünscht der Absender dem Empfänger?" in einem persönlichen Brief eher am Schluß zu suchen sein; in einem Geschäftsbrief steht der Bezug auf einen vorausgehenden Brief/auf eine Anfrage am Anfang, usw. Bei der Rekonstruktion stoßen die Schüler außerdem in sehr anschaulicher Weise auf das Phänomen der Redundanz, das es ihnen erlaubt, aus dem Ko-text eines unbekannten Wortes auf dieses selbst zu schließen (inferieren). Dabei geht es unter anderem um die Rekonstruktion der formalen Kohäsion des Textes, also das Entdecken von Textkonnektoren, ana- und kataphorischen Verweisformen. Die Bildung von Hypothesen über den Inhalt des gesamten Textes (aufgrund der verfügbaren Vorinformationen) bzw. über die mögliche Fortsetzung von Satzbruchstücken und Textteilen ist eine Fähigkeit, die besonders im Leseunterricht eine große Rolle spielt. Die Komplexität der Arbeit mit einem Programm wie "Texttasche" macht es einerseits unmöglich, tutorielle Elemente einzubauen, auf der anderen Seite führt sie zu einer Annäherung an das Training integrierter sprachlicher Fertigkeiten, die ja auch den gleichzeitigen Einsatz verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen. Welche Grundfertigkeit vorrangig durch "Texttasche" angesprochen wird, ist nicht einfach zu bestimmen. Die Informationssuche im Text ist vor allem für das Lesen von Bedeutung, aber eigene Rekonstruktions-/Rateversuche ließen sich auch als reproduktives Schreiben einordnen. Eine gewisse Rolle spielen dabei auch die verwendeten Texte: Die Rekonstruktion eines transkribierten Dialogs etwa kann auch als Übungsphase im Sprechfertigkeitsunterricht angesehen werden. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß "Texttasche" Überlegungen anregt und Kenntnisse fördert, die in verschiedenen Fertigkeitsbereichen relevant sind; die unmittelbarsten Effekte sind wohl im Bereich des Lesens und Schreibens zu erwarten.

Gegen die Ansicht, daß "Texttasche" tatsächlich den Sprachlernprozeß fördert, könnte ins Feld geführt werden, daß das Programm auf die Vorschläge der Lerner rein schematisch reagiert. Während der Sprachlehrer bei einzelnen Rateversuchen verschiedene Vorschläge gelten lassen würde und den Lerner flexibel durch Anregungen und Hinweise steuern könnte, kennt "Texttasche" immer nur eine richtige Lösung und beeinflußt die Überlegungen der Lerner auf recht primitive Weise, nämlich durch simple Ablehnung ihrer Vorschläge. Einer solchen Ansicht zufolge würden die Schüler mit "Texttasche" also nichts "dazulernen", sondern allerhöchstens schon bestehende Kenntnisse anwenden. Nun ist die "bloße" Anwendung von Kenntnissen ein Merkmal fast aller Übungsformen und hat die Funktion, eben diese zu festigen. Die zugegebenermaßen simple Steuerung der Lerner durch "Texttasche" ist dagegen schon mehr als das, was traditionelle Übungen leisten. Sie fördert und fordert selbstentdeckendes Lernen, was nach verbreiteter Ansicht die dauerhaftesten Resultate zeugt. Die ideale Sozialform für Programme wie "Texttasche" ist wohl dennoch lehrerbegleitete Kleingruppenarbeit. Zahlreiche Lernprozesse ergeben sich dann sowohl aus der Diskussion von Vorschlägen und dem Austausch von Kenntnissen in der Kleingruppe als auch aus der Interaktion mit dem Lehrer, der an den Gruppendiskussionen reihum bzw. je nach Bedarf als "Berater" teilnimmt, Anregungen gibt, Einsichten fördert, vertieft und verallgemeinert.

STORYBOARD[21] beruht auf dem gleichen Manipulationsverfahren wie "Texttasche", aber auf einem unterschiedlichen Vorgehen bei der Rekonstruktion. Auch hier können einzelne, vom Benutzer lokalisierte Wörter und Buchstaben vom Programm auf Wunsch aufgedeckt werden, die Rateversuche der Lerner beziehen sich jedoch auf den gesamten Text, d.h. wenn ein vorgeschlagenes Wort im Text enthalten ist, erscheint es an all den Stellen, wo es vorkommt. Storyboard (jedenfalls in der von WIDA vertriebenen Version) zeigt auch Präfixe und Suffixe bzw. beliebige Anfangs- oder Schlußteile von Wörtern an, wenn bei der Eingabe ein Bindestrich benutzt wird (z.B.:

(20)
Thume 1986: 158 mit Bezug auf die ursprüngliche Version "Textbag"

(21)
vgl. Jones/Fortescue 1987: 37ff.; Davies/Higgins 1985: 32, 49; Paschke 1988

vor-los usw.). Drei Strategien spielen beim Erschließen des ursprünglichen Textes eine Rolle: a) Eingabe hochfrequenter Wörter (Artikel, Proformen usw.), b) Eingabe themenspezifischer Wörter, c) Eingabe von Wörtern, um bestimmte Lücken im Text zu schließen. "Storyboard" fördert Einsichten in die Häufigkeit bestimmter Wörter bzw. Wortklassen, in themenspezifische Wortfelder, in auf Wiederholung beruhende Textstrukturen. Ähnlich wie bei "Texttasche" werden die Schüler in ihrem Rekonstruktionsbemühen durch Annahmen über Textkohärenz und -kohäsion und Kenntnisse in den Bereichen Lexik, Morphologie und Syntax geleitet. Der inhaltliche Stimulus (die Vorentlastung) kann verschiedene Formen annehmen: Der zu rekonstruierende Text kann die Beschreibung einer (als Fotokopie ausgehändigten) Grafik, die Umsetzung einer Bildergeschichte in einen erzählenden Text, die Zusammenfassung eines vorher gehörten oder gelesenen Textes, die Übersetzung eines Textes aus der Muttersprache oder einer anderen Textsorte sein[22]. Weiterhin können die mit "Storyboard" präsentierten Texte von den Schülern selbst geschrieben, vom Lehrer korrigiert und anschließend von Mitschülern rekonstruiert werden.

"Texttasche" und "Storyboard" sind im Grunde die extreme Form eines aus der Testtheorie stammenden Übungstyps: CLOZE. Beim Cloze-Verfahren wird jedens n-te Wort aus einem geschriebenen Text gelöscht und muß vom Schüler ergänzt werden, wobei der Wert von "n" unterschiedliche Werte annehmen kann. Cloze-Übungen auf dem Computer haben den Vorteil, daß die Frequenz der gelöschten Wörter in einem Text variiert werden kann, und der Computer nahezu ohne Zeitverlust die gewünschte Version des manipulierten Textes liefert. Gegenüber dem klassischen Cloze-Test ergibt sich allerdings der Nachteil, daß das Computerprogramm jeweils nur eine Lösung für jede Lükke anerkennt, nämlich das entsprechende Wort aus dem ursprünglichen Text. Dies gilt jedenfalls für sogenannte generative Cloze-Programme, also solche, die automatisch und mit variabler Frequenz löschen. Diese Eigenschaft mag bei einer Clozeübung nicht recht befriedigen, weil die Vorgabe verschiedener Lösungsalternativen (im Gegensatz zu "Storyboard" oder "Texttasche") ja prinzipiell möglich ist. Es erscheint daher in vielen Fällen günstiger, Cloze-Übungen mit Hilfe von Lückentext-Programmen zu realisieren. Hier muß der Autor/Lehrer die gelöschten Wörter zwar "von Hand" bestimmen, hat aber die Möglichkeit, verschiedene Lösungsvorgaben zu machen[23]. Ähnlich wie bei "Texttasche" und "Storyboard" steht bei Cloze-Übungen "*...die Fertigkeit des Inferierens von sprachlichen Elementen im Vordergrund, eine Fertigkeit, die wir in der muttersprachlichen Kommunikation sehr stark einsetzen und ohne die Kommunikation nicht möglich wäre. Hypothesenbildung und Hypothesentesten auf der sprachlichen und konzeptuellen Ebene sollen ... gefördert werden. Neben dem Erschließen von Wortbedeutungen und von grammatischen Strukturen sollen ... auch weitergehende Fertigkeiten wie das verständige bzw. schnelle Lesen eines Textes verbessert werden. Die genannten Übungseffekte lassen die Beschäftigung mit Cloze-Software im Unterricht als durchaus sinnvoll erscheinen*"[24].

Abschließend sei ein Programmtyp vorgestellt, der auf der VERWÜRFELUNG von Texten beruht. Vom Programm werden Wörter (oder Satzteile) eines Satzes, Zeilen, Sätze, Satzgruppen oder Abschnitte eines Text(ausschnitt)es verwürfelt; dem Programmbenutzer fällt die Aufgabe zu, die ursprüngliche Anordnung der Teile wiederherzustellen. Wenn die Verwürfelung einen Text betrifft[25], erfordert die Rekonstruktion vor allem eine Konzentration auf Fragen der textuellen Kohäsion und Kohärenz. Freilich spielen auch Lexik und Syntax eine Rolle, da zunächst die einzelnen Textteile (soweit in der aus dem Zusammenhang gerissenen Form möglich) verstanden werden müssen. Die Rekonstruktion des Textes selbst

(22)
vgl. Jones/Fortescue 1987: 40. Diese Aufzählung gilt ebenso für "Textmsche"; "Texttasche" wurde sich darüberhinaus für Transkriptionsübungen zu Hörtextes eignen.

(23)
Für MS-DOS-kompatible Computer vgl. z.B. das Programm "Gapmaster" von WIDA.

(24)
Legenhausen/Wolff 1986: 143.

(25)
Ein solches, vom Verfasser erstelltes Programm wird unter dem Namen "Textpuzzle" in Paschke 1988 vorgestellt.

dagegen setzt voraus, daß die Lerner jene formalen und inhaltlichen Elemente und Strukturen erkennen, die aus dem Text mehr als eine Summe isolierter Sätze machen und eine begründete Anordnung seiner einzelnen Teile gestatten. Software, die auf der Verwürfelung von Texten basiert, kann z.B. positive Auswirkungen auf die Lesefertigkeit haben.

In diesem Bereich konzentrieren sich Fremdsprachenlerner oft zu sehr auf die Dekodifikation der Lexik und verlieren dabei textuelle (und syntaktische) Strukturen aus dem Blick. Text-"Puzzle"-Übungen können allerdings auch für die produktiven Fertigkeiten relevant sein. Zwar erfordert die Arbeit mit solchen Übungen keine sprachproduktiven Leistungen, aber eine Reflexion über die sinnvolle Anordnung von Teilen eines Dialogs oder eines persönlichen Briefs kann indirekt durchaus positive Wirkungen auf die Herstellung von Textualität bei der Produktion solcher Textsorten haben. Speziell um Dialoge geht es z.B. im "Dialogue-Schuffler" von J. Higgins[26]. Dieses Programm präsentiert die erste Äußerung eines Dialogs und stellt dann und im folgenden jeweils drei Äußerungen als mögliche Fortführung zur Auswahl. Eine davon ist die richtige, die beiden anderen sind nach dem Zufallsprinzip dem Rest des Dialogs entnommen. Eine andere Variante von Textverwürfelung stammt ebenfalls von Higgins: "Shuffler" vermischt Sätze aus zwei verschiedenen Texten; diese müssen zunächst voneinander getrennt und in einem zweiten Schritt in die richtige Ordnung gebracht werden.

Die beschriebenen Programme zur Textmanipulation und -rekonstruktion generieren Übungen aus nicht manipulierten Texten. Aus diesem Grund sind sie - wie schon mehrfach erwähnt - durchweg "unintelligent" (wie es im Englischen heißt). Ihre Interaktion mit dem Lerner stützt sich auf nichts anderes als den Vergleich mit dem Originaltext. Das hat den Vorteil, daß sich schnell und einfach neue Übungen schreiben lassen, die auf den Lernstand der Zielgruppe und die Lernziele des Unterrichts zugeschnitten sind; der Lehrer braucht nur den gewünschen Originaltext (plus eventuell ein paar Zusatzinformationen) mittels Lehrerprogramm auf Diskette zu schreiben. Die solchen Programmen eigene Beschränkung erscheint angesichts der im einzelnen erläuterten möglichen Lerneffekte als durchaus vertretbar. Die Schüler selbst akzeptieren im allgemeinen ohne Schwierigkeiten, daß es nicht darum geht, eine prinzipiell mögliche Lösung zu finden, sondern z.B. genau das Wort, das der Computer gelöscht hat[27]. Der spielerische Charakter der Textrekonstruktionsprogramme macht vermutlich gerade die mit ihnen verbundenden starken motivationalen Effekte aus. Die Lerner fassen solche Übungen oft als Herausforderung auf und setzen ihren ganzen Ehrgeiz daran, die auftretenden Probleme zu lösen. Die fortgesetzte intensive interkulturelle Anstrengung[28] dürfte die Festigung sprachlicher Kenntnisse und Einsichten stark begünstigen. Von Vorteil ist es dabei, wenn die Arbeit mit Software zur Textrekonstruktion nicht individuell, sondern in kleinen Gruppen durchgeführt wird und der Lehrer in beratender Funktion hinzugezogen werden kann.

Bei dem gegenwärtigen Stand der Software-Entwicklung für den Fremdsprachenbereich ist es wahrscheinlich nicht übertrieben, Textrekonstruktion als "*one of the most exciting areas of development*"[29] zu bezeichnen, da hier - im Vergleich zu anderen Programmen - "*das Potential des Micro-Computers aus der Perspektive der modernen fertigkeitsorientierten Fremdsprachendidaktik am besten ausgenutzt wird*"[30].

(26)
vgl. Davies/Higgins 1985: 50.

(27)
vgl. Jones/Fortescue 1987: 47.

(28)
vgl. Davies/Higgins 1985: 68.

(29)
Davies/Higgins 1985: 49.

(30)
Legenhausen/Wolff 1986: 144.
Für Auskünfte an Interessenten und praktische Vorführungen von CALL-Materialien im Rahmen der DaF-Lehrerfortbildung steht der Verfasser gerne zur Verfügung.

LITERATUR

E. BORELLO / M.C. GOZZOLI / P. HATCH / A. TOLLINI:
Insegnare le lingue con il calcolatore, Torino: Centro Scientifico Torinese, 1987.

G. DAVIES / J. HIGGINS:
Using computers in language learning, a teacher's guide (2nd enlarged edition), London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1985.

W.R. GILBY/TH. STEINFELD:
Mikrocomputer im Fremdsprachenunterricht. Konzepte für das Softwaredesign, in: Info DaF, Heft 3/14, 1987, S.202ff.

J. HIGGINS/T. JOHNS:
Computers in Language Learning, Glasgow: Collins, 1984

G.R. HOPE/H.F. TAYLOR/J. PUSACK:
Der Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht, in: Langenscheidt-Redaktion (Hrsg.): Computergestützter Fremdsprachenunterricht, ein Handbuch, München 1985, S. 7ff.

U.O.H. JUNG:
Computer und Sprachunterricht. Eine teilkommentierte Auswahlbibliographie, in: Die neueren Sprachen 85:2 (1986), S.185ff.

L.H. KLINGEN:
Textverarbeitung im fremdsprachlichen Unterricht, in: Die neueren Sprachen 85:2 (1986), S.176ff. Frankfurt: Diesterweg

L. LEGENHAUSEN/D. WOLFF:
Der Micro-Computer im Fremdsprachenunterricht, in: Die neueren Sprachen 85:2 (1986), S. 134ff.
Frankfurt: Diesterweg

J. LEONARD:
Computers in Language and Literacy Work, London: Adult Literacy & Basic Skills Unit, 1985

P. PASCHKE:
Insegnamento del tedesco come lingua straniera col computer. Due programmi centrati sulla testualità. In: Quali tecnologie per quali grammatiche. Atti del Convegno A.N.I.L.S., Montegrotto 1987 Valmartina (in preparazione).

K.-H. THUME:
Die Technik am falschen Platz? Grundtypen der Computerprogramme im sprachlichen Bereich und ihre Verwendbarkeit. In: Die Neueren Sprachen 85:2 (1986), S.150ff. Frankfurt: Diesterweg.

■

Deutsch konkret









REZENSIONEN

Hans Jürgen Heringer
Wege zum verstehenden Lesen.
Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache
Hueber, München, 1987

Das Erscheinen einer Reihe von Veröffentlichungen zur deutschen Verstehensgrammatik ist bestimmt mit dem Interesse zu erklären, das ausländische Deutschlerner und sonstige Leser, die die deutsche Sprache ungenügend beherrschen, der deutschsprachigen Literatur, insbesondere vielleicht der Fachliteratur, entgegenbringen. Jedes neue Werk auf diesem Gebiet ist daher zu begrüßen, zumal die auf Leseverständnis abgezielte Darlegung der deutschen Grammatik verhältnismäßig jung und in mancher Beziehung noch Brachland ist.
Wie der Autor des vorliegenden Buches seinen Lesern mitteilt, soll es dem Deutsch lernenden Ausländer helfen, typische Verstehensprobleme zu entdecken und "grammatische Schwierigkeiten im Deutschen ... zu bewältigen", kurz - es soll, wie der Titel besagt "Wege zum verstehenden Lesen" bahnen und eine Lesegrammatik für ausländische Deutschlerner sein. Das Buch ist folglich für einen Adressatenkreis bestimmt, der eine Verstehensgrammatik benötigt, um deutsche Texte verstehend lesen zu können, der ohne eine solche Grammatik nicht imstande ist, "Verstehensprobleme zu entdecken" und sich mit den grammatischen Schwierigkeiten des Deutschen auseinanderzusetzen.
So geraten wir gleich beim ersten Anblick des Buches in einen "Zauberkreis": wer das vorliegende Buch benötigt, ist nicht imstande, es zu verstehen; wer imstande ist, dieses Buch mit all seinen grammatischen und stilistischen Schwierigkeiten verstehend zu lesen, benötigt es nicht. Wer soll also das Buch gebrauchen?
Ausländische Deutschlerner, selbst die fortgeschrittensten unter ihnen, können das Buch jedenfalls nicht gebrauchen, zumal es in einem spezifischen Stil, der bei weitem nicht "neutral" genannt werden kann, geschrieben ist.

Eine eingehende Analyse des Stils würde den Rahmen einer Rezension sprengen: ich begnüge mich daher mit einigen Beispielen. Auf den Seiten 64-67 finden wir folgende Überschriften zu drei Kapiteln: "Zu den Objekten, was dem Prädikat sich fügt"; "Zu den Adverbialen, was seine Freiheit liebt"; "Zu den Attributen, was ans Substantiv sich hält". Abgesehen davon, daß Überschriften besonders klar und verständlich sein müssen, geben diese drei Beispiele ein typisches Bild vom Stil des ganzen Buches.
Nichtdestoweniger enthält das Buch aber eine Fülle von interessanter Information über den deutschen Satzbau und über die Wortbildungsmöglichkeiten; es beschreibt ausführlich die Merkmale des finiten Verbs und des Subjekts als "Grundsteine" des Satzes und seiner Inhaltserschließung. Es werden solche für den deutschen Satzbau typische Strukturen beschrieben wie die Nominalphrase, das erweiterte Attribut, die Satzklammer usw. Das Buch macht den Leser auf mögliche Verwechslungen aufmerksam und warnt ihn vor solchen. Besonders interessant sind die Abschnitte, in denen der Autor den beim Lesen auftretenden Erwartungen des Lesers Rechnung trägt und den Leser dazu anregt, beim Dekodieren eines deutschen Satzes entsprechende Antworten auf die vom Prädikat ausgehenden Fragen zu suchen, und somit "einen Plan für das Verstehen des ganzen Satzes" aufzustellen (S.S. 64, 65, 70).
Das Buch ist zwar eine rezeptive Grammatik, sie ist aber hauptsächlich *deskriptiv* dargelegt. Nur in wenigen Fällen gibt das Buch Hinweise zur Überwindung der Verständnisschwierigkeiten; in den meisten Fällen begnügt sich der Autor mit der Feststellung und Beschreibung von Erscheinungen und Tatsachen. Unter den wenigen im Buch enthaltenen Hinweisen sind manche etwas fragwürdig. Auf S. 65 empfiehlt der Autor z.B., der ausländische Lerner soll, "um nicht in Verstehensfallen zu tappen" alle Verben, die eine Präposition regieren, zusammen mit diesen "Verb-Anschlüssen" (wie der

Autor die Präpositionen nennt) auswendig lernen. Ich glaube nicht, daß einem Ausländer damit geholfen ist, wenn er z.B. des Verb "rechnen" zusammen mit den "Verb-Anschlüssen" *mit, zu, als, auf* auswendig lernt. So ein Auswendiglernen ist auch methodisch falsch.
Zur Inhaltserschließung von Nominalphrasen empfiehlt der Autor, diese in Sätze "umzuformulieren", z.B.: "Die Beteiligung der Arbeitnehmer an den Kapitalinteressen" soll zum besseren Verständnis (?) paraphrasiert werden in: "Die Arbeitnehmer beteiligen sich an den Kapitalinteressen" (S. 120). Das erweiterte Attribut soll zu demselben Zweck in einen Nebensatz "umformuliert" werden (S. 126). Wie kann man aber einen Satz umformulieren, ohne ihn verstanden zu haben? Ist der Satz soweit verstanden, daß man ihn paraphrasieren kann, dann erübrigt sich doch die Paraphrase als "Förderung und Hilfe" (S. 120). Der Hinweis auf die Paraphrase ist auch didaktisch unberechtigt: man darf nie *eine* Schwierigkeit durch eine andere erklären! Der deutsche Nebensatz, in den der Lernende das erweiterte Attribut verwandeln soll, um letzteres zu verstehen, bereitet dem Ausländer keine kleineren Schwierigkeiten als das erweiterte Attribut selbst. Die Paraphrase ist allerdings ein gutes Mittel zur *Verständniskontrolle*, nicht aber zur *Bedeutungserschließung*!
Manche Behauptungen des Autors müßten m.E. bei einer wiederholten Auflage des Buches überprüft werden. Auf S. 37 lesen wir: "Hat man eine Nominalphrase gefunden, die eindeutig Nominativ ist, dann kann man ziemlich (?) sicher sein, daß man das Subjekt hat". So eine Nominalphrase kann aber ebensogut ein Prädikativ sein! Auf S. 72 meint der Autor, im Satz "Bedürfnisse wecken die Ökonomiker" könne *nur* das Wort "Ökonomiker" das Subjekt sein, da das Verb "wecken" ein "handelndes Subjekt" (?) haben muß. Die Ökonomiker können aber ebensogut von Bedürfnissen geweckt, d.h. angeregt werden. Auf S. 120 erfahren wir, daß man Genitivattribute immer (?!) zu Subjekten machen kann. Wie steht es aber mit dem Satz "Die Benachteiligung der Arbeitnehmer rief Proteste hervor"? Wen haben da die Arbeitnehmer benachteiligt? Die Zahl der fragwürdigen Behauptungen im Buch ist groß; ich habe mich mit einigen Beispielen begnügt, um noch auf eine Anzahl von Verstößen gegen die deutsche Grammatik aufmerksam zu machen, von denen ich aus Platzmangel auch nur einen kleinen Teil aufzählen kann. Auf S. 15 wird ein Infinitivsatz Nebensatz genannt (... , nein zu sagen). Auf S. 31 heißt es, nach Abtrennung der Endung -t bleibe im Wort "hält" der Verbstamm übrig. Auf S. 33 heißt es, das Verb "ionisieren" sei von einem Adjektiv (!) abgeleitet. Als Beispiel eines unpersönlichen Verbs wird auf S. 39 der Satz angeführt: "Mir ist angst". Wo ist hier ein unpersönliches Verb Auf S. 56 heißt es, "Werden-Passiv bezeichnet einen dauernden (?) Vorgang". Hier liegt scheinbar eine Verwechslung mit dem Zustandspassiv vor, der meistens einen *dauernden Zustand* bezeichnet. Auf derselben Seite gebraucht der Autor das Adverb "vielleicht" als Prädikativ ("Ist sie notwendig wahr oder nur vielleicht?). Auf S. 64 wird das Pronomen "mir" (im Satz "Du bist mir einer") als Adverbial bezeichnet. Auf derselben Seite wird das Kompositum "Galeriebesucher" Nominalphrase genannt. Auf S. 76 werden die Verben *anfangen, zumachen, fahren* usw. als Kausativa bezeichnet. Keines von ihnen ist aber ein Kausativum!
Die Wörter *wer, was, wo* und *wie* werden auf S. 79 Indefinitpronomen (!) genannt, während *wer* und *was* Interrogativpronomen, *wo* und *wie* Adverbien sind. Nebensätze werden auf S. 81 Akkusativobjekte genannt, auch wenn sie nach solchen Verben stehen wie *zweifeln, hoffen, fürchten* usw., nach denen nie ein Akkusativobjekt kommen kann. Auf S. 84 wird der Nebensatz "... , wo ein japanischer Dichter auf- und abwandelt" als Beispiel eines lokalen (!) Nebensatzes angeführt. Es ist aber ein *Attributsatz*! Übrigens müßte es heißen: "... , auf und ab wandelt", da der Japaner weder "aufwandelt", noch "abwandelt". "Artig", "haft", "fach" usw. waren nie selbständige Wörter (S. 108); es sind auch keine Halbsuffixe, sondern "reine" Suffixe. Auf S. 108 ist "artig" ein Halbsuffix, während es auf S. 112 bereits ein Suffix ist.
Auf S. 108 sind "fest", "fähig", "frei" usw. Halbsuffixe und die mit ihnen gebildeten Wörter - Derivate. Auf S. 112 sind es Adjektive, und die mit ihnen gebildeten Wörter - Komposita. Im Kapitel 15 wird das erweiterte Attribut irrtümlich "erweitertes Adjektiv" genannt. "Adjektiv" ist bekanntlich eine morphologische Kategorie, während das erweiterte Attribut eine

syntaktische Konstruktion ist. Adjektive können nicht erweitert werden, zumal das erweiterte Attribut sehr selten Adjektive, meistens dagegen Partizipien als Kernwörter enthält (so auch in den Beispiellen auf SS. 123-127). Übrigens verwechselt der Autor an vielen Stellen die Begriffe "Adjektiv" und "Partizip" und nennt mehrere Male Partizipien - Adjektive (z.B. das Wort "übersetzte" auf S. 33). Im Satz "Die Mittel waren nicht da" (S. 129) ist "da" kein Lokaladverb, sondern ein trennbarer Verbzusatz (dasein = existieren, bestehen).
Wie gesagt, ist dies nur ein Teil der Verstöße gegen die deutsche Grammatik, die im behandelten Buch verkommen.
Um dem Leser den Inhalt des Buches verständlich zu machen, bringt der Autor eine Reihe von Texten und Beispielsätzen zu den Betreffenden grammatischen Erschwernissen. Die meisten Texte sind stilistisch nicht einwandfrei, sie beziehen sich auf spezifische Fachgebiete (Psychologie, Geschichte, Soziologie, Philosophie, Politik, Rechte usw.). Ganz besondere Verwunderung rufen aber die Beispiel- und Mustersätze hervor. Letztere sind nicht nur ohne Kontext unverständlich, sondern entsprechen auch keineswegs den Forderungen, die die Methodik an Mustersätze stellt. Die freie Stellung des Subjekts wird z.B. auf S. 41 durch folgenden Satz illustriert: "*In diese Lernprozesse spielt natürlich eine Komponente hinein*"; als "Mustersatz" zur Illustrierung eines zweistelligen Satzes lesen wir auf S. 71: "*Sie verbreiten einen awe value*". Diesen "Mustersatz" begleitet der Autor mit den Worten: "Wir liegen (?) als Leser nicht schlecht, wenn wir von diesem Muster als Standardmuster ausgehen...".
Wohlgemerkt: das Buch soll *Ausländern* typische (!) Verstehensprobleme erläutern. Didaktisch falsch ist es auch, Nebensätze ohne Hauptsätze als Beispiele anzuführen. Was soll ein Auländer (nur Ausländer) z.B. aus folgendem "Mustersatz" verstehen: "... , welche stolzen Livrierten öffneten" (S. 61)? Wie gesagt, erscheint der Nebensatz ohne Hauptsatz. (Übrigens, ist "welche" kein Artikel, wie der Autor es verzeichnet). Ohne Kontext und daher unverständlich sind die meisten Beispielsätze auf S. 130. Selbst wenn ein Teil der Sätze den Texten entnommen ist, die im Buch vorkommen, bringt es dem DaF-Lerner keinen Nutzen, denn, wie gesagt, sind diese Texte dermaßen schwer und stilistisch kompliziert, daß man sie erst verstehen kann, wenn man die Verstehensgrammatik perfekt beherrscht.
Das vorliegende Buch ist aber für einen Adressatenkreis bestimmt, der die Verstehensgrammatik nicht beherrscht und das Buch folglich weder verstehen, noch gebrauchen kann.

Wolf Z. Bernstein

Lorenzo Lanteri:
L'arabo nelle lingue germaniche e neolatine
(Con glossario esemplare degli arabismi europei comparati e appendice degli arabismi della lingua tedesca). Pagg. 61. Associazione Culturale Italo-Tedesca, Savona. Arti Grafiche Fratelli Spirito, Savona, 1987.

L'Associazione Culturale Italo-Tedesca di Savona, dopo aver curato nel 1986 l'edizione del volume "Germanismi in Liguria - Das germanische Element in den ligurischen Mundarten" che ebbe un notevole successo, presenta questo anno un nuovo saggio storico-linguistico del Dr. Lorenzo Lanteri, studioso di lingue straniere già noto per numerose pubblicazioni, dal titolo: "*L'arabo nelle lingue germaniche e neolatine*".
Una introduzione sulla lingua e la civiltà araba in Europa spiega il fenomeno dei prestiti linguistici arabi alle lingue europee. Segue un glossario esemplare degli arabismi germanici e neolatini comparati. Una particolare analisi è riservata poi agli arabismi della lingua tedesca, riconoscendone più di duecento, di cui una trentina con ulteriore origine da altri idioni orientali o camitici o europei (latino e greco antico). Alcuni Lehnwörter hanno usato anche l'italiano come ponte lessicale, direttamente oppure ancora attraverso il francese.
La lettura del saggio si presenta assai piacevole e riserva interessanti sorprese linguistiche.

Giovanni Musso

Traute Taeschner
Insegnare la lingua straniera
Prospettive teoriche e didattica per la scuola elementare
Il Mulino, Bologna, 1986
ISBN 88-15-01202-8 L. 20.000

Il volume, secondo le parole introduttive dell'autrice, che svolge attività di ricerca nel Dipartimento dei Processi di sviluppo e socializzazione dell'Università di Roma "La Sapienza" e nell'ambito dell'Istituto di Psicologia del CNR, vuole essere "*un contributo concreto, nato e cresciuto nella realtà italiana, che aiuti a dare una risposta alla domanda: Come insegnare una lingua straniera nella scuola elementare?*". Esso scaturisce in effetti dalla consapevolezza delle competenze professionali che l'insegnante di lingua straniera alla scuola elementare in Italia dovrebbe avere (e che nessuno si è preoccupato invece di fornirgli in modo organico: anzi, nel momento in cui scriviamo, non è nemmeno ancora stabilito se il docente sarà il maestro di classe o un docente "itinerante" e se dovrà insegnare la lingua straniera - e quale - a partire dalla prima, seconda o terza classe, quando però da settembre 87 sono entrati in vigore i nuovi programmi...), in particolare viene messa in rilievo la necessità per il docente di un sostrato teorico e di una consapevolezza pedagogico-didattico-metodologica, che impedisca "*una applicazione troppo meccanica*" e un "*uso troppo rigido*", quasi fosse una ricetta, del materiale didattico. Perciò il lettore non viene messo di fronte ad una serie di enunciati teorici o di risultati di una applicazione pratica, bensì coinvolto nel divenire della sperimentazione, avendo modo di ripercorrerne le fasi dalla nascita: "*si è partiti*" - sono ancora parole dell'autrice nell'introduzione - "*dalla ricerca effettuata nel campo dell'acquisizione del linguaggio allo scopo di elaborare un modello teorico che possa servire all'insegnamento della lingua straniera. Il passo successivo è stata l'ideazione di una tecnica che consentisse a tale modello teorico di venire utilizzato a scuola; si è poi passati alla verifica del modello e della tecnica durante la sua sperimentazione in una scuola elementare romana*" (classi terza, quarta e quinta elementare dal 1981 al 1984) per l'inglese e il tedesco (due ore settimanali inserite nell'orario antimeridiano, impartite alla presenza del maestro di classe, da parte di insegnanti esterne madrelingua laureate in Italia). Questa sperimentazione è oggetto della seconda parte del volume, la quale presenta, oltre ad un capitolo dedicato alle unità didattiche, anche uno concernente le prove di profitto in lingua straniera, somministrate alle fine di ogni anno scolastico, e i questionari relativi a motivazione e livello di gradimento dell'esperienza di apprendimento di una L_2 (svolti alla fine della classe 3ª e della classe 5ª e somministrati, insieme ai test di profitto, anche ad una classe di controllo) e un capitolo sui test relativi ad alcune capacità mentali ritenute rilevanti per l'apprendimento della L_2. Tutto ciò però non può essere compreso se non in rapporto con la premessa teorica, peraltro richissima e condotta in modo talmente chiaro, che il lettore non ha difficoltà a vederne le linee direttive; risultano evidenti infatti gli obiettivi e le modalità di impostazione e conduzione della ricerca sui processi di acquisizione del linguaggio dei bambini mono- e bilingui e sui rapporti tra psicolinguistica evolutiva e una glottodidattica che non ponga soltanto a parole il bambino al centro della sua attenzione: ne deriva una rivisitazione, all'insegna di un sano buon senso e in direzione dei bisogni concreti e reali del destinatario, di principi glottodidattici oggi acquisiti ma non sempre realizzati a misura delle necessità infantili, per quanto riguarda sia l'organizzazione e l'articolazione di materiali didattici, sia l'impiego di strumenti, di "tecniche" e di procedimenti metodologici.
Così viene messo ad esempio in rilievo come la "gradualità", il principio cioè del procedere dal più facile al più difficile, secondo il quale si orientano ormai tutti i libri di testo, spesso sia tale soltanto agli occhi dell'adulto ("*La gradualità...rispecchia, di solito, quello che per l'ideatore del libro di testo sembra il passaggio logico da aspetti facili ad altri più difficili. Tale passaggio logico non coincide però con quello che è più facile o più difficile per il discente, ma rispecchia soprattutto la competenza della lingua e della teoria linguistica dell'ideatore del metodo, tenendo ben poco conto della gradualità di cui ha bisogno il bambino quando impara un'altra lingua*"); così pure le illustrazioni o i personaggi che gli adulti ritengono motivanti, in realtà per i bambini, già bombardati fin

dalla più tenera infanzia dai mass media, non lo sono affatto *''Nemmeno i tradizionali eroi dei bambini (Topolino, Snoopy, Paperino...) riescono a motivarli all'apprendimento della lingua straniera. Anzi, la reazione è di solito l'opposta. Il bambino, passato il primo momento di entusiasmo, si infastidisce perchè non riesce a capire pienamente la storia...e biasima la lingua straniera che rende difficile la realizzazione del suo desiderio''*. Per questa ragione l'autrice propone tutta una serie di procedimenti metodologici basati su attività che coinvolgano completamente la personalità del bambino, permettendo nel contempo al docente di assolvere appieno la sua funzione di educatore: esse vengono presentate nel quarto capitolo e scaturiscono da una riflessione su mete educative, obiettivi, stili di insegnamento e processi di interazione, frutto di una dimestichezza con molta letteratura di argomento psicopedagogico (con interessi particolari all'area del bilinguismo italo-tedesco) in buona parte redatta in lingua tedesca e non ancora tradotta in italiano. Dopo i primi tre capitoli dunque, dedicati agli aspetti più strettamente linguistici (quali lo sviluppo lessicale, l'espansione frasale e la sequenzialità nell'acquisizione della morfosintassii) il quarto capitolo si inserisce come perno e contemporaneamente punto di sutura tra la prima e la seconda parte - una riflessione sui fondamenti della professionalità e della responsabilità del docente, senza i quali qualsiasi sperimentazione sarebbe priva di significato.

Silvia Serena



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

VIDEOCASSETTE TEDESCHE

1) EDIZIONI VERLAG FÜR DEUTSCH

a) cod. 88532-00.0842
VIDEOCORSO GABI UND FRANK Lit. 400.000
per principianti a partire da 11 anni
confezione costituita da:
– Videocassetta durata 60 min.
– 2 audiocassette
– 1 libro studente
– 1 guida glossario su base italiana.

cod. 88532-00.0292
ARBEITSBUCH EINSPRACHIG Lit. 7.700

cod. 88532-00.0295
LEHRERMATERIAL Lit. 35.200

b) cod. 88532-00.0694
PHILIPP UND SEIN BÄR Lit. 152.000
per bambini dai 5 anni in su
confezione costituita da:
– Videocassetta 30 min.
– Mahlheft
– 6 Stifte

cod. 88532-00.0695
MAHLHEFT Lit. 4.400

c) cod. 88532-00.0246
ANDREA Lit. 152.000
per ragazzi non principianti
a partire da 13 anni
Videocassetta durata 28 min.

cod. 88532-00.0247
ARBEITSHEFT Lit. 2.700

2) EDIZIONI MERKUR
Videocassette di Landeskunde per progrediti

a) cod. 71000-0000.01
BAYERN Lit. 90.000
Videocassetta 45 min.

b) cod. 71000-0000.02
HEIDELBERG Lit. 90.000
Videocassetta 45 min.

c) cod. 71000-0000.03
OBERAMMERGAU Lit. 90.000
Videocassetta 60 min.

d) cod. 71000-0000.04
BEZAUBERNDES SALZBURG Lit. 90.000
Videocassetta 40 min.

e) cod. 71000-0000.05
WIEN Lit. 90.000
Videocassetta 45 min.

f) cod. 71000-0000.06
TRAUMSTADTBUMMEL MÜNCHEN Lit. 90.000
Videocassetta 45 min.

g) cod. 71000-0000.00
OKTOBERFEST Lit. 90.000
Videocassetta 45 min.

h) cod. 71000-0000.07
DAS DEUTSCHE MUSEUM Lit. 90.000
Videocassetta 45 min.

i) cod. 71000-0000.08
OSTERREICH Lit. 90.000
Videocassetta 60 min.

l) cod. 71000-0000.09
RHEINREISE Lit. 90.000
Videocassetta 60 min.

INTER ORBIS s.r.l.

INTER-ORBIS s.r.l.
Sezione Audiovisivi
20146 Milano
Via Lorenteggio, 31/1
Tel. (02) 42.25.746/7/8
Telex 332291

Prezzi al 30.6.1988 soggetti a variazione senza preavviso.

I prezzi sono per videocassette Sistema PAL. VHS.
Formato Betamax: fornibile a richiesta
Formato V2000 fornibile a richiesta limitatamente ad alcuni titoli



KURZVORSTELLUNGEN

"RHEINREISE"
Von der Quelle bis zur Mündung. 16mm Film oder Videocassette.
Dauer: 58 Minuten. Buch + Regie: Louis Saul, Peter Würth;
Kamera: Heiner Stadler; Schnitt: Patricia Rommel.
(Vertrieb für Italien: Inter-Orbis/Mailand)

Der Film ''Rheinreise wurde im Sommer 1987 entlang des Rheins gedreht. Die Dreharbeiten dauerten insgesamt 23 Tage in zwei Etappen - zufällig die beiden einzigen regenfreien Perioden des Schlechtwetter-Sommers 1987. Dabei wurden rund 6500 Kilometer mit dem Auto und mehrere Tausend Kilometer mit dem Schiff zurückgelegt. Insgesamt wurden über 6500 Meter Film verdreht, immerhin fünf Meter pro Flußkilometer.

In genau 58 Minuten führt die ''Rheinreise'' von der Quelle des Vorderrheins in Graubünden bis zur Nordsee. Mit dem Schlauchboot geht's durch die Rheinschlucht, auf dem Bodense wird gesegelt. Die Rheinfälle stürzen tosend in die Tiefe, ein Spaziergang in Basel schließt sich an.

Mit dem Schiff geht die Fahrt weiter durch die Schleusen vor Strasburg, der Rheinreisende macht einen Ausflug nach Heidelberg und in Kloster Eberbach steht eine Weinprobe auf dem Programm. Vorbei an deutscher Burgenherrlichkeit und der unheimlichen Lorelei führt die Reise auf die ''Pfalzburg'' mitten im Rhein; über Köln, Düsseldorf und durch das Ruhrgebiet, um nur einige wenige Stationen zu nennen, folgt der Film dem Fluß bis nach Holland. Windmühlen, Radler und Kühe stehen an den Deichen, bevor das Schiff in Rotterdam anlegt, wo die ''Rheinreise'' zu Ende ist.

Magda Ferenbach und Barbara Noonan
ALLES UMS ATTRIBUT
Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache
92 Seiten. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1987. ISBN 3-12-554490-4

Das Attribut wird in Sprachlehren und Übungsbüchern oft vernachläßigt, obwohl es nicht nur in den verschiedensten grammatischen Formen auftritt, sondern oft die wichtigsten Informationen vermittelt. Der Leser wird schon im Vorwort davon überzeugt, wo ihm als Beispiel ein Text vorgelegt wird, in dem alle Attribute weggelassen werden: zurück bleiben grammatisch richtige, aber dafür nicht ausreichende Informationen enthaltende Sätze, die erst wieder verständlich werden, wenn als Antwort auf die Fragen ''Welch ()?'' und ''Was für? '' die Attribute eingefügt werden. Durch das Übungsprogramm ALLES UMS ATTRIBUT sollen daher dem Lerner die Funktionen des Attributs einsichtig und die vielfältigen grammatischen Formen verfügbar gemacht werden: außerdem bietet die Arbeit mit dem Attribut auch noch beträchtliche Möglichkeiten der Wortschatzerweiterung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1 Das Adjektiv als Attribut

1.1 Stellung und Gebrauch
1.2 Wortbildung
1.3 Wiederholung: Adjektiv

2 Das Partizip als Attribut

2.1 Das Partizip I
2.2 Das Partizip II
2.3 Partizipien als selbständige Adjektive
2.4 Das Gerundiv
2.5 Wiederholung: Partizip und Gerundiv

3 Das Nomen als Attribut

3.1 Das Genitivattribut
3.2. Wiederholung: Genitivattribut
3.3 Die Apposition
3.4 Das präpositionale Attribut
3.5 Wiederholung: präpositionales Attribut
3.6 Das Bestimmungswort als Attribut
3.7 Wiederholung: Bestimmungswort als Attribut

4 Gliedsätze als Attribut

4.1 Relativsätze
4.2 Wiederholung: Relativsätze
4.3 Konjunktionalsätze
4.4 Infinitivsätze

5 Gemischte Übungen zur Wiederholung

Lösungen

Jutta Grutzmacher in Zusammenarbeit mit Karin Bark und Christoph Wetzel
LITERARISCHE GRUNDBEGRIFFE KURZGEFAßT
48 Seiten. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1987. ISBN 3-12-320270-4

Literarische Grundbegriffe kurzgefaßt, der vierte Band der Reihe ''kurzgefaßt'', ist ein Nachschlagewerk, das in komprimierter Form die gängigen literarischen Begriffe erklärt. Die ersten vier Seiten führen eine Liste von Haupt- und Unterstichworten auf, so daß der Leser sofort weiß, unter welchem Stichwort er den gesuchten Begriff in den folgenden Seiten finden kann. Für fortgeschrittene Schüler, z.B. eines Liceo Linguistico, ein gut einsetzbares Hilfsmittel.

Dieter Stöpfgeshoff:
LEBENSWEISEN 1
Alltagsbeobachtungen in der Bundesrepublik Deutschland
100 S., mit Abb. kt., Max Hueber Verlag, München 1986
ISBN 3-19-011367-X

Dieter Stöpfgeshoff/Hans Kolthoff
LEBENSWEISEN 2
Alltagsbeobachtungen in der DDR
100 S., mit Abb., kt., Max Hueber Verlag, München 1986
ISBN 3-19-011366-1

Zwei Lese- und Bilderbücher über das Leben in den beiden deutschen Staaten. Jedes dieser Bücher schildert das Leben zweier Familien, einer Großstadtfamilie und einer Familie auf dem Land. Der Leser erlebt aus der Nähe, was die Mitglieder dieser Familien tun, wie sie leben, wo sie arbeiten, was die denken und reden. Bei aller Subjektivität der Schilderung mit Sprache und Kamera - der Autor hat sich für einige Zeit in das Leben der Familien integriert und natürlicherweise zu allen eine innere Beziehung aufgebaut, die er nicht verleugnen kann und will - erscheint im Alltäglichen doch sehr viel Typisches, was im herkömmlichen ''Landeskundeunterricht der Institutionen'' nie sichtbar wird und was sich nur am detailliert beschriebenen Einzelleben glaubwürdig aufzeigen läßt.

Inhaltsverzeichnis

Familie Limmer

Grüße: Wohnort der Familie Limmer
Ein Morgen bei der Familie Limmer
Marianne Limmer zwischen Beruf und Familie
André in der Schule
Mariannes Jugend und Andrés Erziehung
Warum nur ein Kind?
Freunde, Bekannte, Heimat
Die Maschinenfabrik Bittner: der Arbeitsplatz von Helmut Limmer
Einkauf nach der Arbeit
André
Helmuts ausländische Kollegen
Ausländische Jugendliche und Kinder
Ausbildung in der Maschinenfabrik Bittner
Herr Bittner: Chef der Maschinenfabrik
Freizeitarbeit für die Freiwillige Feuerwehr
Dorffest in Grunow
Limmers Freizeit
Abschied von der Familie Limmer

Familie Hesemann

Leben auf dem Lande: Familie Hesemann aus dem Ernsland
Das Dorf Handrup und der Hesemannsche Bauernhof
Arbeitstreffen auf dem Bauernhof
Das Dorf Handrup
Jugend auf dem Lande
Die Hesemanns: eine Großfamilie
Ein normaler Tag
Clemens Hesemann als Bürgermeister
Maria Hesemann
Im Handraper Kindergarten
Religion und Kirche
Schule auf dem Lande
Freizeit in der Familie Hesemann
Moderne Technik und Landwirtschaft
Das Ernsland: gestern und heute
Schule im modernen Ernsland
Abschied von der Familie Hesemann

Familie Großmann

Der Bauarbeiter Hans-Jürgen Großmann und seine Brigade
Planwirtschaft in der Bauindustrie und menschliches Wohnen
Was ist Sozialismus? Wie arbeitet eine Brigade? und andere Fragen an die Brigade Steinbruch
Geschäftsführung in einem sozialistischen Großbetrieb
Familie Großmann privat
Die Großküche der Reichsbahn: der Arbeitsplatz von Waltraud Großmann
Die Letzten der Dienststelle
Erziehung im Kindergarten
Berufliche Ausbildung und Fortbildung in der Betriebsakademie
Die Stadt Erfurt

Familie Ehlert

In Mecklenburg: Besuch beim Bürgermeister des Dorfes Barow
Die LPG Barow: ein sozialistischer Großbetrieb in der Landwirtschaft
Gesundheitswesen auf dem Lande: zu Gast in einem Landambulatorium
Zufällige Gespräche mit Bauern aus Mecklenburg
Arbeit auf dem Lande: die Mechanisatorin Inge Ehlert
Familie Ehlert privat
Leben auf dem Lande und in der Stadt: ein Vergleich
Alltag in der DDR: ein kritischer Ausblick

Dietrich Sturm (Hg.)
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE WELTWEIT
Situation und Tendenzen
260 Seiten, Max Hueber Verlag, München, 1987. ISBN 3-19-001447-7

Der Sammelband verfolgt das Anliegen, über die derzeitige Situation des Faches "Deutsch als Fremdsprache" unter sprach-, kultur- und bildungspolitischen Gesichtspunkten zu informieren.
Darüber hinaus werden mögliche Entwicklungstendenzen aufgezeigt.
Nach einer einleitenden allgemeinen Bestandsaufnahme betrachten im ersten Teil acht Experten aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland die Situation des Faches in ihren Ländern.
Der zweite Teil geht auf interkulturelle Vermittlungsprobleme auf der Ausbildungsebene ein.
Fremdsprachenpolitische Gesichtspunkte werden im dritten Teil aufgegriffen.
Ein statistischer Anhang und eine Auswahlbibliographie runden diese Standortbestimmung des Faches "Deutsch als Fremdsprache" ab.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers

Deutsch als Fremdsprache - Situation und Perspektiven
Dietrich Sturm: Deutsch als Fremdsprache im Ausland
Jacques Martin: Zur Problematik des Deutschunterrichts in Frankreich
Frans Beersmans: Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden
Gerhard H. Weiss: Bemerkungen zur gegenwärtigen Lage des Deutschunterrichts in den Vereinigten Staaten
Irina Khaleeva: Situation des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache) in der UdSSR
Hans-Dieter Emmert: Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in der Türkei
Osamu Kutsuwada/Kenichi Mishima/Kouji Ueda: Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan
Kwang-sook Lie: Die Situation von Deutsch als Fremdsprache in Südkorea
Irene Aron/Sidney Camargo/Eloá Heise/Ruth Röhl: Deutsch als Fremdsprache in Brasilien
Werner Ross: Wettkampf der Sprachen. Zur Rolle des Deutschen in der Welt

Themen, Inhalte, Vermittlungsprobleme
Hans-Jürgen Krumm: Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport?
Gerhard Neuner: Zur Germanistenausbildung an Hochschulen in der sogenannten Dritten Welt und zur Weiterbildung von Deutschlehrern - mehr Fragen als Antworten
Dieter Strauss: Curriculumentwicklung in Schule, Lehreraus- und Lehrerfortbildung im Ausland
Alois Wierlacher: Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik

Deutsch als Fremdsprache und Kulturpolitik
Barthold C. Witte: Förderung der deutschen Sprache als Teil auswärtiger Kulturpolitik
Erhard Hexelschneider/Johannes Wenzel: Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten, Hoch- und Fachschulen der Deutschen Demokratischen Republik
Wolfgang Schallenberg: Die Rolle der deutschen Sprache in der Auslandskulturpolitik Österreichs
Rudolf Zellweger: Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
Herbert Christ: Deutsch als Fremdsprache: Bedarf und Nachfrage in sprachenpolitischer Betrachtungsweise
Liselotte Funcke: Sprachlos in zwei Sprachen? Zukunftschancen ausländischer Kinder und Jugendlicher in unserer Gesellschaft
Karl Hyldgaard-Jensen: Die Rolle der Deutschlehrerverbände bei der Verbreitung der deutschen Sprache
Herbert Jocher: Zum Thema Sprachenpolitik. Ein Beitrag aus internationaler Sicht, anhand von Beispielen aus den Fremdsprachenprojekten des Europarates

Anhang
Statistische Länderübersicht
Auswahlbibliographie
Autorenverzeichnis

EINGEGANGENE BÜCHER

(Zusammenstellung von Annamaria Pintus)

Borowski G., Hielscher H., Schwab M.: **Einführung in die allgemeine Didaktik.** 173 Seiten, ISBN 3-494-00807-8, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1978.

Borowsky G., Hielscher H., Schwab M.: **Unterricht: Prinzipien und Modelle.** 192 Seiten, ISBN 3-494-00863-9, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1976.

Bullerdieck Bolko: **Einmischungen.** *Anregungen zu einem produktiven Umgang mit Lyrik und kurzer Prosa.* Reihe Werkstatt Literatur, herausgegeben von Rainer Siegle und Jürgen Wolff. ISBN 3-12-306240-6 Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1987.

Christ H., K. Richard Bausch, Raasch A.: **Fortbildung von Fremdsprachenlehrern.** Konzepte - Materialien - Thesen, im Auftrag des Fachverbands Moderne Fremdsprachen. 134 Seiten, Bochum, Gießen und Saarbrücken, 1987.

Christ Herbert (Red.): **Schüleraustausch.** *Eine didaktische und organisatorische Handreichung.* (Reihe: FMF-Schriften). 63 Seiten, ISBN 0932-2647, Gießen. 1987.

Etappen nach Europa. Chronik der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. 1987 (kostenlos).

Kaminiski Diethelm/**HÄGAR der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik.** 50 Bildgeschichten. ISBN 3-88532-710-4, Verlag für Deutsch, München, 1988.

Götze Lutz (Hrsg.): **Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches.** (Reihe: Schriften zur Deutsch-Didaktik), 255 Seiten, ISBN 3-8181-4164-9, Dürr Verlag, Bonn-Bad Godesberg, 1987.

Lörscher W., Schulze R. (Ed.): **Perspective on Language in Performance.** Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. Seiten 819-838, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1987.

Pelz Manfred: **Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht.** 212 Seiten, ISBN 3-494-00887-6. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1977.

Schiffler Ludger: **Einführung in den audiovisuellen Fremdsprachenunterricht.** 168 Seiten, ISBN 3-494-00760-8, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1976.

Siegle R., Wolff J.: **Allerlei Gereimtes und Ungereimtes.** *Gedichte für Klasse 5 bis 7.*, (Lesehefte für den Literaturunterricht), 164 Seiten, ISBN 3-12-261570-3, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1987.

Steinbach Dietrich (Hrsg): **Peter Bekes: Außenseiter; Max Frisch: Andorra; Gotthold Ephraim Lessing: Nathan der Weise.** *(Reihe: Anregungen für den Literaturunterricht).* 45 Seiten, ISBN 3-12-99150-4, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1988.

Wetzel Christoph: **Literaturbetrieb - kurzgefaßt** 48 Seiten, ISBN 3-12-350600-2, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1988.

Widmer A., Laubscher C., Fluegel C., Ausschuss Fremdsprachenunterricht der Pädagogischen Kommission EDK: **Herausforderung Schweiz.** *Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen.* 212 Seiten, EDK - Bern, 1987.

CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio linguistico computerizzato Mod. F2 serie 9000



CARATTERISTICHE TECNICHE

Diffusione di quattro lingue o livelli della stessa, contemporaneamente.
Quattro gruppi di studio liberamente composti.
I registratori sono dotati di tastiera a membrana e visualizzatore di funzioni a cristalli liquidi (L.C.D.).
Console comando funzioni dotata di "TOUCH-SCREEN".
Massima flessibilità d'uso, garantita dalla gestione computerizzata del lavoro didattico, che viene suggerito, visualizzato, attivato, direttamente dal "TOUCH-SCREEN monitor".



Per informazioni - preventivi - assistenza
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA
Via Duodo, 98 - 33100 UDINE - Tel. 0432/530733

EINGEGANGENE ZEITSCHRIFTEN

(Zusammenstellung von Annamaria Pintus)

Cahiers. Etudes anciennes et modernes
Department d'etudes anciennes et modernes. Université de Montreal: L'etudiant autonome. *Elements de didactique en etudes allemandes*. Université de Montreal, C.P.6128, Succ. A, Montreal, Quebec, H3C3J7, Canada. Nr. 3/1987.

Cedefop News *Formazione professionale in Europa*. Nr. 1/1987 (gratuito).

DAAD Mitteilungen *an deutsche wissenschaftliche Lehrkräfte im Ausland*. Nr. 12/1987 (kostenlos).

DAAD Stellenliste, *Ausschreibungen deutscher und ausländischer Hochschulen sowie Forschungsinstitutionen*. Nr. 12/1987 (kostenlos).

Deutsch als Fremdsprache
Mit Beilage ''Sprachpraxis'', Nr. 6/1987; Nr. 1/1988.

Diglossologia *Quadrimestrale di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere nella scuola primaria e secondaria*. Piovan Editore, Abano Terme, Anno 1, Nr. 1, Genn. -Aprile 1987.

Diversi a diversi. *Mensile dell'Istituto Tecnico Commerciale ''A.M. Jaci'', Via Cesare Battisti 88, Messina*. Nr. 6-7-8/1984; Nr. 8-9/1985; Nr. 1-4-5-6-7/1986; Nr. 1-6-7-8-9/1987.

EG Magazin *Politik-Wirtschaft-Kultur. Kulturgemeinschaft Europa*. Nr. 11-12/Nov. 1987.

Estudios de Linguística Aplicada *Centro de Enseñanza de lenguas estranjeras, Universidad nacional Autonoma de Mexico*. Año 1. Número 1-2/1981; Número especial, Julio 1983; Número especial, Enero 1983; Añõ 2 Número 3/1984; Año 4 Número 5-6/1986;

Europäische Dokumentation
Zeitschrift 2/1987: *Die europäische Einigung. Die Entstehung und Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft.*
Zeitschrift 3/1987: *Die europäische Gemeinschaft und der Umweltschutz.*
Zeitschrift 4/1987: *Die Gemeinschaft 1992: ein Markt mit neuen Dimensionen.*
Zeitschrift 5/1987: *Der ECU* (Hg. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Presse- und Informationsbüro, Zitelmannstr. 22, D-5300 Bonn 1. Kostenlos)

Europäische Integration
Mitteilungen des Arbeitskreises Europäische Integration. Presse- und Informationsbüro der EG-Kommission. Nr. 3, Okt 1987
Auswahlbibliographie 63, Okt. 1987. (Kostenlos)

Europäisches Parlament
Nr. 10-11/1987.

Fachdienst Germanistik. *Sprache und Literatur in der Kritik deutschsprachiger Zeitungen*. Nr. 12/1987; Nr. 1/1988.

FDGB Rundschau
Gewerkschaftsmagazin aus der Deutschen Demokratischen Republik. Nr. 4/1987.

FIPLV World News Nr. 12 January 1988
(FIPLV Head office: Seestrasse 247, CH - 8038 ZÜRICH. Kostenlos)

Il commercio italo-germanico/Deutsch-italienischer Handel *Monatszeitschrift der Deutsch-Italienischen Handelskammer*. Nr. 1-2/1988.

Info DaF *Informationen Deutsch als Fremdsprache*.
Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Ar-

beitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. Nr. 4, Aug. 1987.

Irrsae Lombardia
Trimestrale dell'Istituto Ricerca Sperimentazione. Arti Grafiche, Cologno Monzese (MI), Nr. 20, Sett. 1987. (gratuito)

La Ricerca
Rassegna quindicinale di cultura e didattica per le scuole secondarie superiori diretta da Maria Corda Costa (Loescher Editore Torino), 15 novembre 1987; 15 dicembre 1987. (gratuito)

Lebende Sprachen
Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis Nr. 4/1987.

Lernen in Deutschland
Zeitschrift für interkulturelle Erziehung. Heft Nr. 4, November 1987.

Lingue e civiltà
A cura del C.L.A.Di.L. (Centro di linguistica applicata e didattica delle lingue), Nr. 3/1987.

NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis Hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen FMF, Nr. 4/1987.

Schede europee
Commissione delle Comunità europee. Direzione generale Informazione Comunicazione Cultura. Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles. Nr. 17/1987: *L'Europa senza frontiere: verso un grande mercato interno;* Nr. 18/1987: *La energia nucleare nella Comunità europea;* Nr. 19/1987: *Ricerca e sviluppo tecnologico per l'Europa;* nr. 20/1987: Catalogo 1979-1987. (gratuito)

Schule in der Europäischen Gemeinschaft
Informationsdienst für Lehrer. Nr. 11/12, Okt. 1987.

Scuola Europa Cultura
Rivista quadrimestrale su riflessioni, ricerche ed idee, in ambito nazionale e comunitario.
Nr. 3, Dic. 1987.

SeLM Scuola e Lingue Moderne
Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S., Nr. 8/1987, Nr. 9-10/1987, Nr. 11-12/1987.

Sonnenberg
Internationale Briefe. 113. Neue Technologien und Bildung. Dez. 1987.

Spracharbeit
Nr. 2/1987 (Hrsg. Goethe Institut, Referat 42, Lenbachplatz 2, D-8000 München 2). (kostenlos)

Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht
60/1987, 2.Halbjahr.

Stichwort Europa
Kommission der europäischen Gemeinschaften. Generaldirektion Information, Kommunikation, Kultur, Rue de la loi 200, B-1049 Bruxelles. Nr. 17/1987: *Das Europa ohne Grenzen: auf dem Wege zu einen großen Binnenmarkt;* 18/1987: *Die Kernenergie in der Europäischen Gemeinschaft;* Nr. 19/1987: *Forschung und technologische Entwicklung für Europa;* Nr. 20/1987: Katalog 1979-1987. (kostenlos)

Swiss Business *International Swiss Magazine for Trade and Investment.*
Nr. 3, Dec. 1987.

UNESCO-ALSED-LSP NEWSLETTER
Vol. 10, No. 2 (25) December ISSN 0106-0341 (Unesco Alsed LSP Network & Newsletter - the LSP Centre - The Copenhagen Schooll of Economics, Fabrikvej 7, DK-2000 COPENHAGEN F.,DÄNEMARK)

Zeitschrift für Kulturaustausch
Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart, 37/1987, 4. Vj.

Zielsprache Deutsch
Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. Nr. 4/1987.

Für Sie gelesen!

BEITRÄGE

aus den eingegangenen Zeitschriften

Für Hinweise zur Ergänzung der folgenden Auflistung sind wir jederzeit dankbar!
(Zusammenstellung von Annamaria Pintus)

Ahrends A.
Würfelspiele im Unterricht "Deutsch als Zweitsprache" der Grundschule.
In: Lernen in Deutschland, Nr. 4/Nov. 1987.

Apelt W.
Zu Grundproblemen des Erwerbs und Lernens von Fremdsprachen.
In: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 6/1987.

Bausch K.R.
Sperimentazione nella Kollegschule NW di un curriculum di lingue straniere sulla base di una indagine sul fabbisogno linguistico in enti e imprese della R.F. di Germania.
In: Scuola e lingue moderne, Nr. 9-10/1987

Biguzzi Anna
Literatur im Deutschunterricht - Vorschläge für ein Vergleichsverfahren.
In: Scuola e lingue moderne, N. 11-12/1987.

Bondi A.
La seconda lingua straniera.
In: Scuola e lingue moderne, Nr. 8/1987.

Capriata Rossella
Le nuove tecnologie nella didattica delle lingue straniere: problematiche e atteggiamenti degli insegnanti.
In: Scuola e lingue moderne, Nr. 9-10/1987

Chantelauve O.
Educazione all'immagine e insegnamenti linguistici.
In: Lingue e civiltà, Nr. 3/1987.

Cosentino Caminiti M.G.
Alla ricerca di un piano di studi per l'insegnante di lingue
In: Scuola e lingue moderne, Nr. 9-10/1987.

Cosentino Caminiti M.G.
Corsi di aggiornamento multilingui e multidisciplinari.
In: Scuola e lingue moderne N. 8†1987.

Datta A., Thomas K.C.
Ein Spiel zur Einführung in die interkulturelle Bildungsarbeit.
In: Lernen in Deutschland, Nr. 4/Nov. 1987.

De Martino G.
Perchè Diglossologia
In: Diglossologia, Nr. 1/1987.

Erk H.
Semantik als Unterrichtsproblem.
In: Spracharbeit-Goethe Institut, Nr. 2/1987.
Europa soll Lernziel im Bildungswesen sein. Austausch umfassend fördern.
In: Europäisches Parlament, Nr. 10/1987.

Feigs W., Kvam S. (Hrsg.)
Deutsche Lendeskunde im Fremdsprachenunterricht. Beiträge von der Landeskundetagung auf Hanko/Norwegen 1984, Jörg Peter Findeisen/Renate Freudenberg.
In: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 6/1987.

Fischer G.
Landeskunde - Vermittlerin im internationalen Verständigungsprozeß.

In: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 6/1987.

Freddi G.
Laureati in lingue e professori di lingue.
In: Scuola e lingue moderne, Nr. 9-10/1987.

Freddi G.
Le microlingue alle Superiori e all'Università.
In: Lingue e civiltà, Nr. 3/1987.

Freddi G.
"Role playing and taking" nell'acquisizione di una lingua straniera.
In: Estudios de Lingüistica Aplicada, Nr. esp., Julio 1983.

Fredin d'Herbourg L.
Il progetto "Erasmus" per la formazione dei giovani universitari e il perfezionamento dei docenti.
In: Scuola Europa Cultura, Nr. 3/1987.

Götze L., Pommerin G.
Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für interkulturelles Lernen.
In: Zielsprache Deutsch, Nr. 4/1987.

Gross D.
Authentische Dialoge für den Fremdsprachenunterricht.
In: NM, Heft 4, Nov. 1987.

Hann U.
Interkulturelle Kommunikation und Lügen: Beobachtungen zur gesprochenen Sprache im interkulturellen Dialog.
In: Info DaF, Nr. 4/Aug. 1987.

Harnisch H., Michel G.
Zur sprachlichen Variabilität und Stabilität in Texten.
In: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 6/1987.

Heuermann I.
Mobilität von Studienreferendaren und Lehrern in der EG.
In: Schule in der Europäischen Gemeinschaft, Nr. 11-12/1987.

Il Consiglio d'Europa sullo studio delle lingue.
In: Lingue e civiltà, Nr. 3/1987.

La cultura dell'ambiente in Germania, intervista al prof. Narr.
In Scuola Europa Cultura, Nr. 3/1987.

Latzel S.
Lesen und kein Ende.
In: Spracharbeit-Goethe Institut, Nr. 2/1987.

L'istruzione e l'Europa dei cittadini: Accordo sul Programma Erasmus.
In: CEDEFOP NEWS, Nr. 1/1987.

Micali D.
SOS! In nessun liceo di Palermo si studia la lingua tedesca.
In: L'ora di Palermo, 25 maggio 1987.

Pauldrach A.
Landeskunde in der Fremdperspektive - Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als Fremdsprache-Lehrwerken.
In: Zielsprache Deutsch, Nr. 4/1987.

Per Erasmus - Denunciate difficoltà e immobilismi. Quasi inutilizzati 127 miliardi CEE destinati allo scambio e alla mobilità europea degli universitari.
In: Orientamento e informazione per l'università - Bimestrale dell'ISU per lo I.U.L.M. Istituto Universitario Lingue Moderne di Milano, Anno V, N. 1/12, febbraio/marzo 1988.

Porcelli G.
Il computer e la didattica delle lingue.
In: Lingue e civiltà, Nr. 3/1987.

Rabitsch H.
Propuesta para la elaboraciòn de una encuesta didàctica: un ejemplo.
In: Estudios de Lingüistica aplicada, Nr. 6/1986.

Rall M. und D.
Gramàtica pedagògica del alemàn para hispanohablantes: las reglas de posiciòn de la oraciòn alemana.
In: Estudios de Linguistica aplicada, Nr. 1/1981.
(Traduzione italiana a cura di Silvia Serena in "Ricerche interdisciplinari di glottodidattica" N. 7/1985).

Rautenberg E., Kunze A.
Deutsche Alltagskultur aus fremder Perspektive - Sichtweisen und Erfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland.
In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 37. Jg. 1987/4.Vj.

Ribet Liliana
Educazione ed Europa
In: Scuola e Lingue moderne, N. 11-12/1987

Schäpers R.
Zur Verwendung von Videos im Sprachunterricht.
In: Scuola e lingue moderne, Nr. 9-10/1987.

Scharnhost U.
Sprache im Fachunterricht - Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern.
In: Zielsprache Deutsch, Nr. 4/1987.

Stojanova-Joceva Stanka
Vermittlung stilistischer Kenntnisse durch belletristische Originaltexte im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene.
In: Info DaF, Nr. 4/Aug. 1987.

Thürmer U. und R.
Ergebnisse von Textanalysen und ihre Anwendung auf Lehrtexte.
In: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 6/1987.

Una proposta dell'ANILS: integrazione dell'art. 65 DPR 31.4.74 n. 417.
In: Scuola e lingue moderne, Nr. 8/1987.

Weinrich H.
Lectura ràpida, lectura lenta.
In: Estudios de Lingustica Aplicada, Nr. esp., Enero 1983.

Wolff D.
Texte im Fremdsprachenunterricht.
In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Literatur, 18.Jg. 1987/2.Halbjahr.

Zapp F.J.
Elemente eines Aktionsprogrammes für den FMF.
In: NM. Heft 4/Nov. 1987.

Zimmermann K.
Estructura comunicativa y tipologia de textos.
In: Estudios de Linguistica Aplicada. Nr. 3/1984.

Zimmermann K.
Problemas del concepto de Lingüistica Aplicada y el saber requerido para la ensenanza de lenguas estranjeras en Mèxico.
In: Estudios de Lingüistica Aplicada, Nr. 5/1986.

■

WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

Kongresse und Tagungen

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, weil die Nachricht zu spät in der Redaktion eingetroffen ist, um ihnen die Teilnahme zu ermöglichen, möchten wir ihnen wenigstens die Gelegenheit geben, sich nachträglich bei den entsprechenden Stellen Unterlagen und Materialien zu beschaffen!

22.-26.2.1988 Bielefeld
7. Symposium Deutschdidaktik.
Auskunft: Dr. B. Röttger, Fäkultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Postfach 8640, D-4800 Bielefeld 1.

12.-13.3.1988 Lutry bei Lausanne
2. Jahrestagung des Arbeitskreises DaF in der Schweiz zum Thema: *Abwechslungsreich Deutsch unterrichten.*
Auskunft: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache. Sekretariat: Helen Fischer, Av. du Grey 4, CH - 1004 LAUSANNE

1.-5.5.1988 Toronto, Canada
33. Jahrestagung der IRA (International Reading Association)
Auskunft: IRA. 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139 Newark. Delaware 19714, USA.

5.-7.5.1988 Uppsala (Schweden)
Nordische Konferenz mit der DDR zum Thema: *Deutschunterricht und interkulturelle Verständigung.*
Auskunft: Universiteit Uppsala, Fortbildningsavdelningen, Box 2137, S-750 02 Uppsala

11.-13.5.1988 Kyryat Anavim - Israel
Language Testing Symposium.
Auskunft: B. Spolsky, Department of Englisch, Bar Ilan University, IL-52100 Ramat Gan, Israel

16.-20.5.1988 Berlin DDR
Internationale Konferenz zum Thema *"Übersetzungswissenschaft und Sprachmittlerausbildung"* veranstaltet durch die Humboldt-Universität Berlin in Zusammenarbeit mit der Vereinigung der Sprachmittler der DDR und der Fédération Internationale des Traducteurs.
Auskunft: Humboldt-Universität, Sektion Slawistik, Internationale Konferenz, Übersetzungswissenschaft 1988, PSF 1297, Berlin 1086 DDR.

2.-6.6.1988 Brüssel
Symposium *Kontakte und Konflikte.*
Auskunft: Forschungsstelle fiie Mehrsprachigkeit, Vrijeheidslaan 17, B-1080 Brüssel

1.-7.7.1988 Krems (Österreich)
6 internationale Phonologietagung und

4.-7.7.1988 Krems (Österreich)
3. internationale Morphologietagung
Auskunft für beide Tagungen: PHONOLOGIETAGUNG, Institut für Sprachwissenschaft, Luegerring 1, A-1010 Wien/Austria.

5.-9.7.1988 München
IDV-FMF-Goethe-Institut Kolloquium 1988 zum Thema: *Die Rolle des Schreibens im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.* Teilnehmerzahl: max. 30. Letzter Anmeldetermin: 10.3.1988 bei: Goethe-Institut. Kennwort: IDV-Kolloquium - Abteilung 50, Lenbachplatz 3, D-8000 München 2.

24.-28.7.1988 Lausanne, Schweiz
European Conference on Computers. Thema: *Computer Science and Instruction.*
Auskunft: Comité d'organisation, case postale 104, CH-1000 Lausanne 9, Schweiz.

2.8.1988 Eindhoven, Nederlande
Second LSP (Languages for Specific Purposes) - Conference. Thema: LSP-Technical and Business Communication: Research and Applications.
Auskunft: Jan M. Ulijn, Department of Applied Linguistics, Eindhoven University of Technology, P.O. Box 513, NL-5600 MB Eindhoven, Niederlande.

11.-14.8.1988 Oslo
Skandinavisches Symposium zur Übersetzungstheorie
Auskunft: Romansk Institute, Universität Oslo, P.O. Box 1007, N-0315 Oslo 3.

22.-27.8.1988 München
Konferenz des Internationalen Verbandes für vergleichende Literaturwissenschaft. Thema: *Raum und Grenzen.*
Auskunft: R. Bauer, Abteilung für vergleichende Literaturwissenschaft, Institut für deutsche Philologie, Schellingstraße 3, D-3000 München.

22.-27.8.1988 Budapest, Ungarn
Twelfth International Conference on Computational Linguistics.
Auskunft: Coling 88 Secretariat, c/o MTESZ Congress Bureau, H-1055 Budapest, Kossuthtér 6-8.

23.-25.8.1988 Berlin West
33. Linguistisches Kolloquium.
Auskunft: Berlin Tourist Office, Europa Center, Tauentzienstrasse 9, D-100 Berlin 30.

28.8.-3.9.1988 Nantes, Frankreich
1. Westeuropäisches Fremdsprachenlehrer-Treffen. Thema: Fremdsprachenunterricht in Westeuropa.
Auskunft: APLV, 19 rue de la Glacière, F-75013 Paris. Frankreich.

30.8.-2.9.1988 Noorwijkerhout, Niederlande
International Conference on the Maintenance and Loss of Ethnic Minority Languages.
Auskunft: Catholic University Nijmegen, E. Kersjes, Postfach 9103, NL-6500 HD Nijmengen, Niederlande.

18.-24.9.1988 Mannheim, BRD
8. Internationale Symposium über die sprachliche Verbindung in Europa.
Auskunft: G. Broderick, Universität Mannheim, Seminar für Allgemeine Linguistik, Schloß Ew. 294, D-6800 Mannheim, Bundesrepublik Deutschland.

23.-27.9.1988 Sopot bei Gdańsk
2. Internationales Symposium des polnischen Neuphilologenverbands zum Thema: *Fachsprachliche Deutschlehreraus- und Fortbildung.*
Auskunft: Polske Towarzystwo neofilogiczine Prof. Waldemar Pfeiffer, Präsident des IDV, Ul. Mielzyńskiego 27/29, 61-725 Poznań. Tel. 61/532-682. Sektionsbeitrage bis spätestens 30.5.1988. Letzter Anmeldetermin: 30.6.1988. Teilnahmegebühr: 500 zloty (ca. 20 sFr). Teilnehmerzahl: max. 60.

28.9.-1.10.1988 Passau
19. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Angewandte Linguistik Auskunft: B. Spillner, Universität Duisburg, Fachbereich Romanistik, Lotharstraße 65, D-4100 Duisburg 1.

8.-10.10.1988 Kobe - Japan
14. JALT Konferenz über Fremdsprachen Unterrichten und Lehren.
Auskunft: JALT Central Office, Kyoto Englisch Centre, Sumitomo Seimei Building 8F, Shijo Karasuma Nishi-iru, Shimogyo-ku, Kyoto 600, Japan

21.-23.10.1988 Columbus, Ohio - USA
Conference on research perspectives on Adult Language Learning and Acquisition.
Auskunft: G.L. Ervin, Foreign Languages Center, Ohio State University, 155 Cunz Hall, Columbus, Ohio 43210, USA.

16.-18.11.1988 Reutlingen
14. Jahreskonferenz der International Association For Language and Business.
Auskunft: J.D. Graham, Am Flutgraben 22, D-4100 Duisburg

5.1.1989-8.1.1989 Holland
(Angabe des genauen Ortes Folgt)
Internationaler Workshop über Methodenfragen.
Auskunft: Prof. Dr. Christoph Edelhoff, Gistav-Menzel-Str. 24 D-3523 Grebenstein.

20.-24.6.1989 Leeuwarden, Niederlande
Fourth International Conference of Minority languages.
Auskunft: Fryske Academy, D.G. Gorter, Dolestrjite 8, NL-8911 DX Leuwarden Niederlande.

31.7.-4.8.1989 Wien
9. Internationale Deutschlehrertagung.
s. Anzeige.

3.8.1989 Budapest, Ungarn
Seventh European Symposium on Language for Specific Purposes. Thema: *Comprehension and Communication.*
Auskunft: Andreas Szöllösv. Technical University, Institut for Foreign language Egry y.u.1, H- 1502 Budapest XI, Ungarn.

August 1990 (Angabe des genauen Datums folgt) **Thessaloniki, Griechenland**
9. Weltkongress der internationalen Gesellschaft für Angewandte Linguistik
Auskunft: S. Efstathiadus, Greek Association of Applied Linguistics. Aristotelian University, Faculty of Philosopy, Thessaloniki, Griechenland.

10.14.8.1991 Pécs - Ungarn
17. Weltkongress der FILPV.
Auskunft: Peter Basel, National Centre for Foreign Language Teachning of T.I.T., XI, Bocskai ut 37, H-1113 Budapest, Ungarn.

WIEN 89

IX. INTERNATIONALE
DEUTSCHLEHRERTAGUNG
WIEN 31.7. – 4.8.1989

MODERNER UNTERRICHT
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

IX. INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERTAGUNG

veranstaltet von
Internationalen Deutschlehrerverband (IDV)
in Zusammenarbeit mit dem
Österreichischen Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF)

Unter dem Ehrenschutz des Dekans der
Juridischen Fakultät der Universität Wien

Unterstützt von:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
Bundesministerium für Wirtschaftliche Angelegenheiten
Bundesministerium für Auswärtige Angelegenheiten
Österreichischen Auslandsstudentendienst

ANMELDUNG DER BEITRÄGE

Für die Sektionsarbeitsgruppen am Nachmittag und das Freie Forum können ab sofort Beiträge beim Tagungssekretariat angemeldet werden.
Letzter Anmeldetermin: 31. 12. 1988
Der Anmeldung soll eine kopierfähige Kurzfassung ihres Referats (eine Schreibmaschinenseite, einreihabzeilig) beigelegt werden, die thesenartig den Inhalt wiedergibt.
Weiters bitten wir Sie dringend, links oben Ihren Namen
die Institution(en), in der (denen) Sie arbeiten
Ihre Adresse und Telefonnummer anzugeben.
Rechts oben bitten wir Sie, für die Orientierung der Tagungsteilnehmer möglichst genaue Angaben zu machen, die die Lernstufe, das Bedingungsgefüge usw. Ihres Beitrages betreffen.

	Beispiel 1:	Beispiel 2:
Seiten #		
Name, Vorname	Allgemeinbildende	Handelsschule
Institution	Schule	10.–12. Schuljahr
Adresse	3. Schulstufe	Schüleralter
Telefon-Nr.	Schüleralter	16–18 Jahre
	10 Jahre	Fortgeschrittene, 4. Studienj.
	Anfängerunterricht	Durchschn. 3 Wochenstunden
	Text Thesen Text Thesen Text Thesen Text Thesen Text Thesen Text Thesen	

Wir bitten Sie, Ihren Beitrag keinesfalls länger als 15 Minuten zu konzipieren. Denken Sie bitte auch daran, uns genau bekanntzugeben, welche technischen Hilfsmittel (mit allen wichtigen technischen Daten) sie benötigen.

ANMELDUNG ZUR TAGUNGSTEILNAHME

Im Herbst erscheint ein detailliertes Programm mit Anmeldeformular und Angaben über Unterkunft, Ausflugsprogramm etc. Der letzte Anmeldetermin ist der 30. April 1989

TAGUNGSSEKRETARIAT

MONDIAL-CONGRESS
A-1040 Wien, Faulmanng. 4/III, Tel. 0222/58 804-0, Telex 111 666 mond a

Die IX. Tagung des IDV in Wien

Auf der VII. Internationalen Deutschlehrertagung in Budapest gab es zum ersten Mal eine Versammlung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache aus ganz Österreich, die von der Leitung des IDV mit großem Interesse verfolgt wurde. Bis zum Berner Kongreß 1986 haben die Mitglieder dieser Gruppe eine wichtige organisatorische Grundlage für die Entwicklung des Faches in Österreich geschaffen: Der Österreichische Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF) wurde gegründet. Mit der Unterstützung jener Ministerien, die sich auch bisher schon des Faches angenommen hatten, konnte er sich in Bern 1986 um die Veranstaltung der IX. IDT in Wien bewerben. Diese schnelle Entwicklung zeigt, welches Potential in Österreich – bisher weitestgehend unbeachtet – vorhanden ist.
Die Vertreterversammlung nahm die Bewerbung mit umso größerer Zustimmung an, als damit den Deutschlehrern aus aller Welt Gelegenheit gegeben wird, auch dieses deutschsprachige Land mit seinen mannigfaltigen Errungenschaften und Leistungen sowie seinen Problemen näher kennenzulernen.
Österreich hat durch seinen Status als neutrales Land besondere Möglichkeiten, über die Grenzen unterschiedlicher Gesellschaftssysteme hinaus Kontakte herzustellen, zu fördern und zu erhalten. Das schafft gute Voraussetzungen, um die Belange des Internationalen Deutschlehrerverbandes im Geiste der interkulturellen Verständigung zu fördern.
Ich bin sicher, daß die Tagung Ihren Teilnehmern interessante Informationen und neue Impulse für ihre Arbeit vermitteln wird und lade die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aus aller Welt herzlich ein, das Fluidum der europäischen Kongreßstadt Wien in seiner Verbindung von Tradition und modernem Kultur- und Wirtschaftsleben zu genießen.

Waldemar Pfeiffer
Präsident des IDV

ERSTES VORPROGRAMM

Sonntag, 30. 7.		Anreisetag
Montag, 31. 7.	10.00	Begrüßung und Eröffnung
	11.00	Plenarvortrag Hans Moser (Österreich)
	15.00	Plenarvortrag Siri Lunde Keller (Norwegen)
	16.00	Plenarvortrag Claire Kramsch (USA)
Dienstag, 1. 8.	9.00–10.00	Vortrag und
	10.30–11.30	Diskussion in den Sektionen
	14.00–15.30	Arbeitsgruppen mit
	16.00–17.30	Kurzreferaten in den Sektionen
	17.30	Rundfunksprache(n)
	20.00	Literarischer Abend mit Wendelin Schmidt-Dengler und österreichischen Autorinnen und Autoren
Mittwoch, 2. 8.		Ausflüge
Donnerstag, 3. 8.	9.00–10.00	Vortrag und
	10.30–11.30	Diskussion in den Sektionen
	14.00–15.30	Arbeitsgruppen mit
	16.00–17.30	Kurzreferaten in den Sektionen
Freitag, 4. 8.	9.30	Plenarvortrag Werner Schneider (Österreich)
	10.15	Abschlußveranstaltung

SEKTIONEN

1. ALLGEMEINSPRACHE:
Unterricht im Spannungsfeld von Können und Wissen
DaF-Unterricht zwischen dem Üben von Fertigkeiten und dem kognitiven Erfassen von Strukturen und Inhalten. Die Beiträge sollen den Stellenwert dieser beiden Unterrichtsziele mit Bezug zur Praxis des modernen DaF-Unterrichts diskutieren.

2. WISSENSCHAFTSSPRACHE / FACHSPRACHEN:
Einengung oder Ausweitung der Allgemeinsprache
Die Einschätzung des Verhältnisses zwischen Wissenschafts-/Fachsprache und Allgemeinsprache bestimmt die methodisch-didaktischen Prinzipien des Wissenschafts-/Fachsprachenunterrichts. Erwartet werden Beiträge, die sich sowohl mit der kontroversiellen Diskussion um die Begriffe und ihre Inhalte auseinandersetzen, als auch konkrete Unterrichtsbeispiele, deren Analyse Ziele und Erwartungen des Unterrichts präzisieren helfen. Von Interesse ist auch das Aufzeigen der Rückwirkungen von Nützlichkeits- und Verwertbarkeitserwartungen auf Fachsprachenunterricht.

3. LANDESKUNDE:
Was soll – was kann sie ?
Als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts traumatisiert, steht die Landeskunde dennoch weiterhin im Spannungsfeld von unterschiedlichen Informationsbedürfnissen und Sprachunterricht. Die Beiträge sollen den Stellenwert der Landeskunde im DaF-Unterricht diskutieren oder anhand der Realität des Landeskunde-Unterrichts Möglichkeiten der Fremd- und Selbstdarstellung überlegen.

4. LITERARISCHE TEXTE:
Rückkehr zu überholter Tradition ?
Obwohl praxisorientierte Lehrziele und die Bevorzugung authentischer Sachtexte im kommunikativen DaF-Unterricht die Literatur eine zeitlang zu verdrängen schienen, werden Möglichkeiten und Nutzen literarischer Texte im modernen Sprachunterricht wieder intensiv diskutiert. Die Beiträge sollen Ursachen und/oder Folgen dieser Entwicklung reflektieren und anhand von Beispielen Lehrziele literarischer Textarbeit im DaF-Unterricht zu bestimmen suchen.

5. KOMMUNIKATIVER DAF-UNTERRICHT HEUTE:
Besinnung auf das Machbare
In weite Bereiche des FU noch gar nicht vorgedrungen, zeigt sich andererseits schon Unbehagen der Unterrichtenden am sogenannten kommunikativen Ansatz im DaF-Unterricht. Ist dieses Unbehagen Zeichen von Abnützungserscheinung, beruht es auf grundsätzlichen Defiziten des Ansatzes oder seiner zu engen Auslegung?
Erwartet werden Beiträge, die sich mit dem Anspruch des kommunikativen DaF-Unterrichts und seiner Umsetzung in der Unterrichtsrealität auseinandersetzen, die eventuellen Defizite aufzeigen, ihre Ursprünge lokalisieren und Wege zu ihrer Überwindung diskutieren.

6. DAS LEHRBUCH:
Ausreichend als Unterrichtsgrundlage ?
Zwischen Korsett und wertvoller Hilfe für das Unterrichtsgeschehen; Lehrbuch als innovatorisches oder retardierendes Moment;
Welchen Ansprüchen muß ein Lehrbuch für den modernen DaF-Unterricht genügen?
Erwartet werden Beiträge, die sich mit der Rolle des Lehrwerks kritisch auseinandersetzen, Beiträge, die neue Ansätze, Tendenzen und Konzepte vorstellen.

7. PRÜFEN UND BEURTEILEN:
Stimmen unsere Kriterien ?
Grammatikwissen und/oder kommunikative Kompetenz als Maßstab?
Erwartet werden Beiträge, die die Angemessenheit der herkömmlichen Prüfungsmethoden den Erkenntnissen eines modernen Sprachunterrichts und dessen Lernzielen gegenüber kritisch beleuchten und das Bedingungsgefüge von Prüfung, Unterricht und Lernziel diskutieren bzw. das Zusammenwirken immanenter und externer Faktoren herausarbeiten.

8. LEHRPLÄNE:
Anregung oder Hemmnis für den DaF-Unterricht ?
Lehrpläne als unentbehrliche, aber unerreichbare Zielvorgabe oder Wegweiser für die Unterrichtsplanung?
Erwartet werden Beiträge, die Entstehungskriterien und Wirkungsmechanismen hinterfragen und/oder neue Wege in der Lehrplanerstellung aufzeigen.

9. ZWEITSPRACHENUNTERRICHT ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT ?
In der Diskussion um der Erwerb und die Vermittlung des Deutschen als Nicht-Muttersprache haben sich die Termini DaF und DaZ herausgebildet. Von DaZ wird sowohl in Zusammenhang mit Unterricht für die Zielgruppe der ausländischen Arbeitskräfte und deren Kinder gesprochen, wie auch in Verbindung mit sprachlichen Minderheiten.
Wie weit sich nun Unterricht für und mit diesen Zielgruppen mit ihren besonderen Rahmenbedingungen in den Inhalten, der Didaktik und Methodik vom DaF-Unterricht unterscheidet, soll Gegenstand der Vorträge und Diskussionen in dieser Sektion sein.

10. QUALIFIKATION DER LEHRKRÄFTE ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT
Was müssen gute DaF-Lehrerinnen und Lehrer können?
Was davon kann in Aus- und Fortbildung vermittelt werden?
Erwartet werden Beiträge, die sich mit verschiedenen Konzepten von Aus- und Fortbildung beschäftigen; deren Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen, sowie Beiträge, die Rückwirkungen von Aus- und Fortbildung auf Unterricht zeigen.

11. SCHÜLER und SCHÜLERINNEN:
Objekte und Subjekte im DaF-Unterricht
Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht frei in der Wahl ihrer Mittel: da sind die Lehrpläne, da sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse über den besten Weg zu einem bestimmten Ziel, da sind die organisatorischen Rahmenbedingungen, die oft enge Grenzen setzen.
Und da sind die Schülerinnen und Schüler.
Wie weit nun im Bedingungsgefüge Schule bzw. Unterricht diese zu Objekten werden, wie weit sie Subjekte bleiben oder diese auch erst werden und wie wünschenswert oder vertretbar das eine oder das andere ist: damit soll sich Sektion 11 auseinandersetzen.

12. TECHNISCHE UNTERRICHTSMITTEL:
Möglichkeiten und Grenzen
Euphorie, Ernüchterung, Skepsis begleiten den Einsatz von neuen technischen Unterrichtsmitteln.
Erwartet werden Beiträge, die Möglichkeiten und Grenzen eines effektiven Einsatzes reflektieren.

13. FREIES FORUM
Diese Sektion soll für Beiträge Platz bieten, die originelle Ansätze in Praxis und Theorie des modernen DaF-Unterrichts zeigen, aber nicht in den obigen Rahmen passen. Erfahrungs- und Informationsaustausch anhand von konkretem Anschauungsmaterial soll hier möglich sein.



Veranstaltungen in Italien

8.1.1988, 29.1.1988, 26.2.1988, 25.3.1988 Mailand
Treffen der Arbeitsgruppe zum Thema *Aussprache und Intonation des Deutschen*
Auskunft: Dr. Wolf-Dieter Ortmann, Goethe-Institut Mailand, Via San Paolo 10, 20121 Milano

15.1.1988, 5.2.1988, 4.3.1988, 18.3.1988 Mailand
Treffen der Arbeitsgruppe zum Thema *"Wortschatzarbeit im Deutschunterricht für Fortgeschrittene"*
Auskunft: Dr. Brigitte Ferraresi, Goethe-Institut Mailand, Via San Paolo 10, 20121 Milano

22.1.1988 Mailand
Die Kurzgeschichte im Sprach- und Literaturunterricht Deutsch als Fremdsprache
Auskunft: Frau Dr. Brigitte Ferraresi s.o.

22.1.1988, 19.2.1988, 18.3.1988 Rom
Treffen der Arbeitsgruppe zum *deutsch-italienischen Sprachvergleich.*
Organisation und Auskunft: Dr. Karl-Heinz Drochner, Goethe-Institut Rom, Via Savoia 15, 00198 Roma

12.2.1988 Mailand
Video im Unterricht
Auskunft: Dr. Abed Naumann, Goethe-Institut Mailand s.o.

10.3.1988, 11.3.1988 Mailand
Themenwahl und Landeskunde in Lehrwerken DaF
Auskunft: Goethe-Institut Mailand s.o.

3.-4.3.1988 Mailand
Le quattro letterature di lingua tedesca
Auskunft: Goethe-Institut Mailand (s. oben)

10.3.1988 Rimini
"Programmare l'apprendimento"
Seminario Langenscheidt/Inter Orbis con l'intervento della Prof. Alfea Faion: *Programmare l'apprendimento.*
Auskunft: Inter-Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano

17.3.1988 Bari
"Programmare l'apprendimento"
s. oben

7.-10.4.1988 Bologna
Fiera del libro per ragazzi

27.-28.4.1988 Mailand
Evoluzione Culturale in Germania dopo il 1945.
Auskunft: Goethe-Institut Mailand (s.o.)

12.-14.9.1988 am Gardasse
(Angabe der genauen Ortschaft folgt)
Zusammentreffen der Komitees für die Verbreitung der deutschen Sprache.
Auskunft: Dr. Gaby Kopp, via IV Novembre 50, 38014 Trento - Gardolo.

Herbst 1989 (Angabe des genauen Datums folgt), Savona
Tagung der Deutsch-Italienischen Gesellschaften DIG/Federazione centrale delle Società Italo-Tedesche.
Auskunft: Prof. Giovanni Musso, Associazione Culturale Italo-Tedesca, Via Guidobono 2-8, I-17100 SAVONA

FORTBILDUNGSKURSE

29.5.1988-4.6.1988 Tübingen
Grammatik und Grammatikvermittlung
Fortbildungskurs für Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache.
Auskunft: Sprachinstitut Tübingen, Eugenstraße 71, D - 7400 Tübingen Tel. 0049-7071-34018.

20.6.-18.7.1988 Würzburg
Prämienkurs für italienische Schüler.
Auskunft: Dr. Ewald Leibold, Am Grabenhügel 5, D-8702 Margetshöchheim.

3.7.-13.8.1988 Salzburg
32. Session Deutsch als Fremdsprache
s. Anzeige.

Ab. 6.7. DDR
Sommerkurse für ausländische DaF-Lehrer
s. Anzeige.

16.7.-12.8.1988 Giessen
Internationaler Sommerkurs
s. Anzeige.

25.-29.7.1988 Klagenfurt
Fachsprachenseminar für Lehrer, Universität Klagenfurt: *Handels- und Wirtschaftssprache Deutsch''*
Auskunft: Sprachkursbüro ''Deutsch in Österreich'' Universitätstrasse 65, A-9020 Klagenfurt.

18.-22.7.1988 Klagenfurt
Fachseminar für Lehrer *''Methodik des kommunikativen Deutschunterrichts''* - Universität Klagenfurt.
Auskunft: Sprachkursbüro ''Deutsch in Österreich'', Universitätsstrasse 65, A-9020 Klagenfurt.

7.8.-20.8.1988 Tübingen
Kompaktkurs zur sprachlichen Fortbildung für Deutschlehrer. In Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg.

8.8.-12.8.1988 Klagenfurt
Fachsprachenseminar für Lehrer: Universität Klagenfurt: *''Deutsch im Tourismus''.*
Auskunft: Sprachkursbüro ''Deutsch in Österreich'', Universitätsstrasse 65, A-9020 Klagenfurt.

14.8.-27.8.1988 Tübingen
Deutsch als Fremdsprache: Einführung in die Unterrichtspraxis. Didaktisch-methodischer Fortbildungskurs für Deutschlehrer.
Auskunft: Sprachinstitut Tübingen, Eugenstraße 71, D-7400 Tübingen Tel. 0049-7071-34018

28.8.-3.9.1988 Tübingen
Sprache und Gesellschaft
Landeskundliches Fortbildungsseminar.
Auskunft: Sprachinstitut Tübingen, Eugenstraße 71, D-7400 Tübingen Tel. 0049-7071-34018

4.9.-25.9.1988 Würzburg
Prämienkurs für italienische DaF-Lehrer.
Auskunft: Dr. Ewald Leibold, Am Grabenhügel 5, D-8702 Margetshöchheim oder Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale degli Scambi Culturali all'attenzione della Prof. Fausta Bernardini, Via Ippolito Nievo 35, ROMA.

12.9.-17.9.1988 Sonnenberg
Grammatik als Strukturelement im Fremdsprachenunterricht.
Auskunft: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2940, D-3300 Braunschweig, oder Centro Sonnenberg per l'Italia, Via Pio Foà, 59, 10126 Torino.

18.9.-24.9.1988 Sonnenberg
Bildende Werte, Inhalte und Prozesse im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.
Auskunft: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2940, D-3300 Braunschweig oder: Centro Sonnenberg per l'Italia, Via Pio Foà 59, 10126 Torino.

SALZBURG - SUMMER SCHOOL - AUSTRIA

32. Session DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

3.7.-13.8.1988

Österreichisch-Amerikanische Gesellschaft in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut unter Patronanz der Universität Salzburg

Auskunft: ÖAG
Schubertring 6
1010 WIEN
(Tel. 0043/222/5133718)

ASSOCIAZIONE ITALIA-REPUBBLICA DEMOCRATICA TEDESCA

Corsi estivi per laureati
Università di Berlino (6.7/26.7)
Weimar (8.7/28.7)
Weimar II (30.7/19.8)
Dresden (3.7/23.7)
Halle (3.7/23.7)
Leipzig (6.7/26.7)
Karl-Marx-Stadt (10.7/30.7)

Il costo di partecipazione ai corsi è di *325 dollari USA*, la quota comprende il vitto e l'alloggio.

Viaggi nella Repubblica Democratica tedesca:
28.4.-4.5.1988
2.8.-8.8.1988
Percorso: Udine, Tarvisio, Monaco, Hof-Hirschberg, Gera, Leipzig, Ost-Berlin, Sachsenhausen, Meissen, Dresden, Hirschberg-Hof.
Informazioni: Antonio-Mario Mucignat, Associazione Italia-RDT, Via Fratte 63, 33082 Azzano X (PN) - Tel. 0434/631594

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT - GIESSEN

Internationaler Sommerkurs 1988 für deutsche Sprache und Kultur

16. Juli - 12. August 1988

''Die Bundesrepublik Deutschland - Sprache, Kultur, Wirtschaft''
(Für ausländische Studenten, Lehrer und Dozenten des Faches Deutsch; Sprachkurs für Fortgeschrittene).

Kursgebühr: DM 550 - ***Anmeldeschluß: 31.5.1988***

Detailliertes Programm und Anmeldung:

Justus-Liebig-Universität
Internationaler Sommerkurs
Gutenbergstraße 6
D-6300 GIESSEN

UNIVERSITÄT
HAMBURG

DEUTSCHLERNEN - DEUTSCHLEHREN

Hamburger Sommerkurs Deutsch als Fremdsprache
für ausländische Deutschlehrer, Dozenten
und fortgeschrittene Studierende

1988

21. August - 3. September

veranstaltet
vom
Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg
in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut

Schwerpunkt: Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Ferner Vorlesungen und Seminare zu Themen aus Sprach- und Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachlehrforschung sowie Konversationskurs für Fortgeschrittene.

Kursleitung:	Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm
Kurssekretariat:	Ula Stemmler
Kursgebühren:	DM 50,- Einschreibgebühr DM 100,- Teilnahmegebühr (ohne Unterkunft und Verpflegung).
Anmeldung:	bis 15. Juli 1988 (soweit noch Plätze frei sind).
Unterkunft:	Bei Anmeldung bis 20. Juni können günstige Privatquartiere in Familien, Wohngemeinschaften u.ä. vermittelt werden (ca. DM 10,- bis 15,- pro Nacht).
Verpflegung:	Mensaessen ca. DM 2,50.
Anschrift:	ZFI - Universität Von-Melle-Park 5, D-2000 Hamburg 13 Tel.: (040) - 4123-5388/7

Das Sprachinstitut Tübingen in Tübingen bietet vom 7. bis 20. August 1988 einen intensiven Sprachkurs zur Vorbereitung an. Anmeldungen hierzu können über uns erfolgen.

ITALIENISCHUNTERRICHT IN ÖSTERREICH: ANSCHRIFTEN

Mit der folgenden Auflistung von österreichischen Schulen, wo Italienisch als Pflicht- oder Wahlgegenstand unterrichtet wird, geschieht die versprochene Ergänzung der in FRAGEZEICHEN Nr. 2/87 (Beilage aufgeführten Schulen mit Italienischangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Den Kollegen und ihren Klassen wünschen wir viel Glück bei Kontakt, Austausch und auch bei der Anbahnung einer Korrespondenz im Sinne von Giovanna Padovanis Beitrag (s.S. 9), zu der auch hoffentlich das Österreichische Büro für Schülerkorrespondenz (s.S. 66) behilflich sein kann.

FREMDSPRACHE PFLICHTGEGENSTAND ITALIENISCH
(ERHEBUNG SCHULJAHR 1982/83)

KÄRNTEN

BUNDESGYMNASIUM
9020 Klagenfurt
Voelkermarkter Ring 27
Tel. 0043/4222/85148

BUNDESGYMNASIUM
9020 Klagenfurt
Funderstrasse 2
Tel. 0043/4222/805150

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
9022 Klagenfurt
Hubertstrasse 1
Tel. 0043/4222/23365

BUNDESREALGYMNASIUM
9073 Klagenfurt-Viktring
Stift Viktring
Tel. 0043/4222/29369

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM FÜR
BERUFSTÄTIGE
9010 Klagenfurt
Ferdinand Jergitsch-Strasse 21
Tel. 0043/4222/86142

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESGYMNASIUM FÜR
BERUFSTÄTIGE
9501 Villach
Sankt Martiner Strasse 7
Tel. 0043/4242/24383

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
9620 Hermagor
8. Mai Strasse 99
Tel. 0043/4282/2075

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
9333 Althofen
Friesacherstrasse 4
Tel. 0043/4262/2639

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
9100 Völkermarkt
Pestalozzistrasse 1
Tel. 0043/4232/3210

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
9560 Feldkirchen in Kärnten
Flurweg 3
Tel. 0043/4276/2797

OBERÖSTERREICH

BUNDESGYMNASIUM
4840 Vöcklabruck
Schloßstrasse 31A
Tel. 0043/7672/3615

STEIERMARK

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
8010 Graz
Kirchengasse 1
Tel. 0043/316/61471

WIRTSCHAFTSKUNDLICHES
BUNDESREALGYMNASIUM FÜR
MÄDCHEN
8010 Graz
Sandgasse 40
Tel. 0043/316/41511

BUNDESGYMNASIUM
8010 Graz
Pestalozzistrasse 5
Tel. 0043/316/80387

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
8536 Deutschlandsberg
Lagergasse 11
Tel. 0043/3462/2486

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
8330 Feldbach
Pfarrgasse 4

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
8430 Leibnitz
Wagnastrasse 6
Tel. 0043/3452/2311

BUNDESGYMNASIUM
8700 Leoben
Moserhofstrasse 5
Tel. 0043/3842/23305

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
8850 Murau
Groessingstrasse 7
Tel. 0043/3532/2359

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
8200 Gleisdorf
Dr.-Hermann-Hornung-Gasse 29
Tel. 0043/3112/2619

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
8190 Birkfeld
Tel. 0043/3174/4640

TIROL

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
6020 Innsbruck
Fallmerayerstrasse 7
Tel. 0043/5222/21322

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
6020 Innsbruck
Sillgasse 10
Tel. 0043/5222-29377

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
6020 Innsbruck
Reithmannstrasse 1-3
Tel. 0043/5222/45146

BUNDESGYMNASYUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
9900 Lienz, Osttirol
Maximilianstrasse 11
Tel. 0043/4852/2729

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
9900 Lienz, Osttirol
Kaerntner Strasse 8
Tel. 0043/4852/2414

WIEN

BUNDESGYMNASIUM,
BUNDESREALGYMNASIUM UND
WIRTSCHAFTSKUNDLICHES
BUNDESREALGYMNASIUM FÜR
MÄDCHEN
1130 Wien
Wenzgasse 7
Tel. 0043/222/821132

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
1150 Wien
Diefenbachgasse 19
Tel. 0043/222/835209

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
1170 Wien
Geblergasse 56
Tel. 0043/222/426535

BUNDESGYMNASIUM,
BUNDESREALGYMNASIUM UND
WIRTSCHAFTKUNDLICHES
BUNDESREALGYMNASIUM FUER
MAEDCHEN
1190 Wien
Billrothstrasse 26-30
Tel. 0043/222/364615

BUNDESREALGYMNASIUM UND
BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
1238 Wien
Anton-Krieger-Gasse 25
Tel. 0043/222/885252

FREMDSPRACHE FREIGEGENSTAND
ITALIENISCH
(Erhebung 1982/83)

KÄRNTEN

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
9501 Villach
Peraustrasse 10-12
Tel. 0043/4242/24553

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
9020 Klagenfurt
Lerchenfeldstrasse 22
Tel. 0043/4222/85525

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
9800 Spittal an der Drau
Zernattostrasse 10
Tel. 0043/4762/2210

BUNDESGYMNASIUM
9300 Sankt Veit an der Glan
Dr.-Arthur-Lemisch-Strasse 15

BUNDESGYMNASIUM
9063 Maria Saal
Tanzenberg

NIEDERÖSTERREICH

WIRTSCHAFTSKUNDLICHES
REALGYMNASIUM FÜR MÄDCHEN
DES INSTITUTS BMV DER ENGLISCHEN
FRÄULEIN
3100 Sankt Poelten
Schneckgasse 3
Tel. 0043/2742/2656

OBERÖSTERREICH

GYMNASIUM DER JESUITEN
KOLLEGIUM ALOISIANUM
4020 Linz, Donau
Freinbergstrasse 32
Tel. 0043/732/7412152

OBERSTUFENREALGYMNASIUM, GYMNASIUM, UND WIRTSCHAFTSKUNDLICHES REALGYMNASIUM DER KREUZSCHWESTERN
4020 Linz, Donau
Stockhofstrasse 10
Tel. 0043/732/664874

BUNDESREALGYMNASIUM UND WIRTSCHAFTSKUNDLICHES BUNDESREALSGYMNASIUM FÜR MÄDCHEN
4020 Linz, Donau
Maderspergerstrasse 22
Tel. 0043/732/52064

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM
4040 Linz, Donau
Blütenstrasse 23
Tel. 0043/732/238164

BUNDESGYMNASIUM
4400 Steyr
Werndlpark
Tel. 0043/7252/22256

BUNDESREALGYMNASIUM UND WIRTSCHAFTSKUNDLICHES BUNDESREALGYMNASIUM FÜR MÄDCHEN
4050 Traun
Schulstrasse 59
Tel. 0043/7229/3686

BUNDESGYMNASIUM
4910 Ried im Innkreis
Beethovenstrasse 6
Tel. 0043/7752/2293

BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM UND BUNDES-OBERSTUFENREALGYMNASIUM MIT SPORTLICHEM SCHWERPUNKT.
5020 Salzburg
Josef-Preis-Allee 5
tel. 0043/6222/42434

SALZBURG

BUNDESGYMNASIUM
5400 Hallein
Schuetzengasse 3
Tel. 0043/6245/2924

BUNDESGYMNASIUM III
5020 Salzburg
Franz-Josef-Kai 41
Tel. 0043/6222/32509

STEIERMARK

BUNDESGYMNASIUM
8020 Graz
Överseegasse 28
Tel. 0043/316/912271

BUNDESOBERREALGYMNASIUM FÜR

STUDENTEN DER MUSIK
8020 Graz
Dreihackengasse 11

GYMNASIUM SACRE COEUR
8010 Graz
Petersgasse 1

TIROL

AKADEMISCHES GYMNASIUM
6020 Innsbruck
Angerzellgasse 14
Tel. 0043/5222/27064

BUNDESREALGYMNASIUM
6020 Innsbruck
Adolf-Pichler-Platz 1
Tel. 0043/5222/22805

WIRTSCHAFTSKUNDLICHES REALGYMNASIUM FÜR MÄDCHEN

DES KONVENTES DER URSULINEN
6020 Innsbruck
Fürstenweg 86
Tel. 0043/5222/81616

GYMNASIUM DER FRANZISKANER
6060 Hall in Tirol
Kathreinstrasse 6
Tel. 0043/5223/7179

BISCHÖFLICHES GYMNASIUM PAULINUM
6130 Schwaz
Innsbrucker Strasse 78
tel. 0043/5242/2036

VORARLBERG

BUNDESGYMNASIUM
6850 Dornbirn
Realschulstrasse 3
Tel. 0043/5572/62364

WIEN

BUNDESGYMNASIUM
1020 Wien
Zirkusgasse 48
Tel. 0043/222/242215

HÖHERE INTERNATSSCHULE DES BUNDES WIEN (BUNDESERZIEHUNGSANSTALT)
1030 Wien
Boerhaavegasse 15
Tel. 0043/222/735744

BUNDESREALGYMNASIUM
1030 Wien
Radetzkystrasse 2
Tel. 0043/222/721549

GYMNASIUM SACRE COEUR DER ERZDIOEZESE WIEN
1030 Wien
Rennweg 31
Tel. 0043/222/726246

BUNDESGYMNASIUM U. BUNDESREALGYMNASIUM FÜR MÄDCHEN U. WIRTSCHAFTSKUNDLICHES BUNDESREALGYMNASIUM FÜR MÄDCHEN
1040 Wien
Wiedner Gürtel 68
Tel. 0043/222/653343

LEHRANSTALTEN MATER SALVATORIS GYMNASIUM UND WIRTSCHAFTSKUNDLICHES REALGYMNASIUM FÜR MÄDCHEN
1070 Wien
Kenyongasse 4-8
Tel. 0043/222/934153

GYMNASIUM DES INSTITUTES
NEULANDSCHULE
1100 Wien
Ludwig-Von-Hoehnel-Gasse 17-19
Tel. 0043/222/681195

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
1120 Wien
Erlgasse 32-34
Tel. 0043/222/839182

BUNDESREALGYMNASIUM
1150 Wien
Henriettenplatz 6
Tel. 0043/222/836689

BUNDESGYMNASIUM,
BUNDESREALGYMNASIUM UND
WIRTSCHAFTSKUNDLICHES
BUNDESREALGYMNASIUM FÜR
MÄDCHEN
1150 Wien
Possingergasse 4
Tel. 0043/222/920351

GYMNASIUM DES INSTITUTES
NEULANDSCHULE
1190 Wien
Alfred Wegener Gasse 10-12
Tel. 0043/222/322107

BUNDESGYMNASIUM,
BUNDESREALGYMNASIUM UND
WIRTSCHAFTSKUNDLICHES
BUNDESREALGYMNASIUM FÜR
MÄDCHEN
1210 Wien
Franklinstrasse 26
Tel. 0043/222/381177

BUNDESGYMNASIUM UND
BUNDESREALGYMNASIUM
1210 Wien
Oedenburger Strasse 74
Tel. 0043/222/393550

GYMNASIUM UND
OBERREALGYMNASIUM
ST. URSULA
1238 Wien
Franz-Asenbauer-Gasse 49

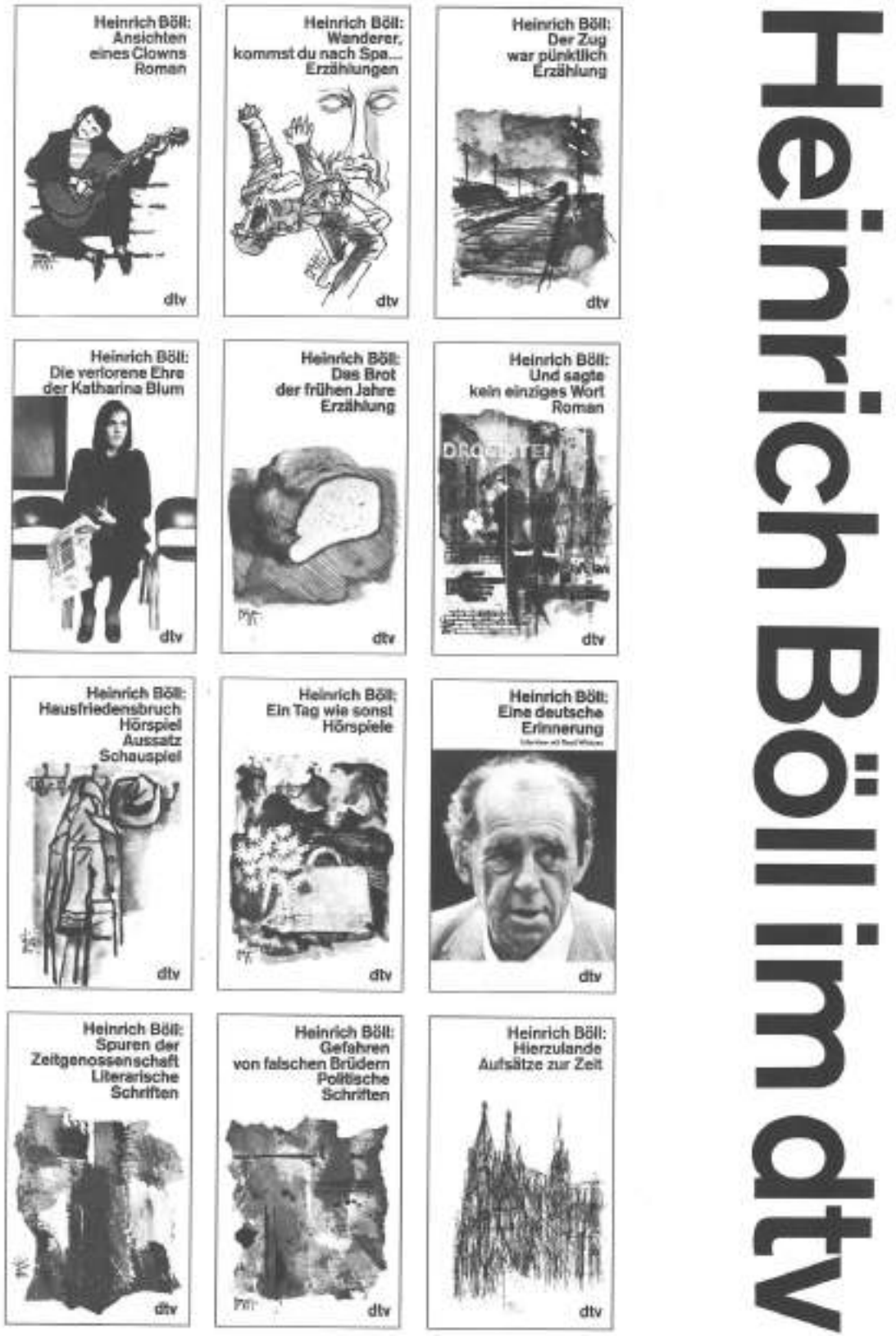
VERZEICHNIS
der Leiter der Landesarbeitsgemeinschaften

Landesschulrat	Leiter	Adresse
Kärnten	Prof. Dr. Walberga BÜRNBACHER	BG und BRG Villach St. Martin Straße 7 9500 Villach
Oberösterreich	Prof. Ingrid MATTIS	OBG der Diözese Linz Stifterstraße 27 4020 Linz
Steiermark	Prof. Ernst KORPER	BG u. BRG Kirchach Pfarrstraße 15 8580 Kirchach
Tirol	Prof. Dr. Reinhard JAUFER	BRG Innsbruck Adolf-Pichler-Platz 1 6020 Innsbruck
Wien	Prof. Eva NOSNER	BG und BRG Wien XV Diefenbachgasse 10 1150 Wien

Für Briefpartner:
Österr. Büro für Schülerkorrespondenz, Studienreisen u. Sprachferien,
Seilergasse 16 - **A-1010 Wien** - Tel. 0043/222/5280634

Heinrich Böll im dtv





INSTITUTIONEN STELLEN SICH VOR

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN DER GESAMTHOCHSCHULE KASSEL

An der Gesamthochschule Kassel gibt es im Bereich "Deutsch als Fremdsprache" eine Reihe von Studienangeboten:

1. *Ergänzungsstudiengang "Deutsch als Fremdsprache"*
2. *Magisterstudiengang*: die Fächerverbindung Deutsche Philologie/Deutsche als Fremdsprache
3. *Lehrgebiet "Deutsch als Fremdsprache"*
4. *"Deutsch als Zweitsprache"* im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs "Ausländerpädagogik"

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

1. Ergänzungsstudiengang "Deutsch als Fremdsprache"

Der Ergänzungsstudiengang Deutsch als Fremdsprache im Fachbereich Germanistik bietet Absolventen von Studiengängen im Fach Germanistik bzw. Deutsch aus dem In- und Ausland eine Studienmöglichkeit mit den folgenden Schwerpunkten:

- ***Didaktik*** *des Deutschen als Fremdsprache*
- ***Landeskunde*** *deutschsprachiger Länder*
- *Germanistik mit Schwerpunkt* ***Literatur- und Textwissenschaft***
- *Germanistik mit Schwerpunkt* ***Angewandte Linguistik.***

Sprachpraktische Studien in Deutsch als Fremdsprache ergänzen das Studienangebot.

- ***Dauer und Abschluß***

Das Studium dauert in der Regel *2 Semester* bei einem Gesamtumfang von *36 Semesterwochenstunden* (SWS) und endet nach bestandener Abschlußprüfung mit dem Erwerb eines Zertifikats der Hochschule.

- ***Wahlmöglichkeiten zur Gliederung des Studiums***

Wegen des Berufsfeldbezugs (Unterricht) ist ein etwa die *Hälfte* der 36 SWS umfassender Anteil in "*Didaktik* des Deutschen als Fremdsprache" (Schwerpunkt 1) verbindlich (1 Leistungsnachweis; ein Prüfungsgebiet). Bei der anderen Hälfte des Studiums (ein weiterer Leistungsnachweis; ein Prüfungsteilgebiet) soll der Stu-

dierende gemäß seinen berufspraktischen Bedürfnissen einen oder mehrere fachwissenschaftliche Schwerpunkte (Literatur- und Textwissenschaft; Linguistik; Landeskunde) bilden. Die folgende Tabelle zeigt Möglichkeiten der *Schwerpunktsetzung* im Studium:

Sprach-didaktik	Landes-kunde	Literatur-/ Textwiss.	Sprach-wiss.	Sprach-praxis
Fall 1: Ausländischer Germanist mit Interesse an Sprachdidaktik und Literatur bzw. Linguistik				
12-18	0-4	12-18		4-6
Fall 2: Erweiterungsstudium für ausländische Deutschlehrer (aus der Schulpraxis)				
16-20	8-10	4-6	4-0	8-10

Je nach Interesse und Berufsfeldbezug können auch andere Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden.

2. Magisterstudiengang: die Fächerverbindung Deutsche Philologie/Deutsch als Fremdsprache

Deutsch als Fremdsprache kann *Nebenfach* oder *Studienelement* im Rahmen eines 8-semestrigen Magisterstudiengangs an der Gesamthochschule Kassel sein. Zugelassene Prüfungsfächer sind:

A. Hauptfächer
1. Philosophie
2. Erziehungswissenschaft
3. Politikwissenschaft
4. Soziologie
5. Mittlere und Neuere Geschichte
6. Englische Philologie
7. Romanische Philologie
8. Deutsche Philologie
9. Kunstwissenschaft

B. Nebenfächer
Alle unter A genannten Fächer. Zusätzlich Deutsch als Fremdsprache

Das Nebenfach Deutsch als Fremdsprache darf nur in Kombination mit "Deutsche Philologie" als Haupt- oder Nebenfach gewählt werden.
Hauptfach bedeutet: 32 SWS
Nebenfach bedeutet: 16 SWS
Studienelement bedeutet: 8 SWS

- ***Studienschwerpunkte***
- *Didaktik* des Deutschen als Fremdsprache mit den Aspekten Text- und Literaturdidaktik; Angewandte Linguistik; landeskundedidaktik und Sprachlehrforschung.
- *Landeskunde* deutschsprachiger Länder.

3. Lehrgebiet "Deutsch als Fremdsprache"

Das Lehrgebiet "Deutsch als Fremdsprache" bietet - in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt der GhK - Sprachkursangebote in Deutsch als Fremdsprache mit unterschiedlichen Niveaustufen, Fertigkeitsprofilen und fachsprachlicher Ausprägung für Langzeitstudierende der GhK. Kompaktkurse und semesterbegleitende Sprachkurse bereiten auf die *"Prüfung zum Nachweis der deutschen Sprache (PNDS)"* vor. Die Prüfung kann im Lehrgebiet absolviert werden.
Für Austauschstudenten der ausländischen Partnerhochschulen steht ein eigenes Angebot an sprachpraktischen und landeskundlichen Übungen zur Verfügung.

Der Studiengang "Deutsch als Zweitsprache/ Ausländerpädagogik" bezieht sich auf die Arbeit mit Migranten in der Bundesrepublik und soll daher hier nicht näher beschrieben werden.

Für eine *Studienberatung* bzw. *für weitere Auskünfte* stehen zur Verfügung:

Prof. Dr. Gerhard Neuner
Gesamthochschule Kassel
Heinrich-Plett-Straße 40
D-3500 Kassel

Sekretariat: Magdalene Biermann, Tel. 0561/ 8044242

Mit der Entstehung der **ACIT** *(Associazione Culturale Italo-Tedesca/Italienisch-deutsche Kulturgesellschaft) in Imperia ist nun in der Region Ligurien in jeder der Provinzhauptstädte - ein Einzelfall in Italien! - zumindest eine Institution vorhanden, die sich der Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur widmet: außer dem Goethe-Institut in Genua, gibt es drei ACITs (Imperia, La Spezia, Savona) und drei Komitees zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur (in Genua, La Spezia und Savona). Diese Neugründung ist nicht nur eine willkommene Gelegenheit, um durch den Bericht der Gründerin der ACIT-Imperia, Frau Patrizia Asplanato-Ricca, einen Blick in die Lage des DaF-Unterrichts in Ligurien zu werfen, sondern auch, um den Lesern wieder einmal die vollständige Liste der heute in Italien tätigen ACITs und Sprachkomitees vorzustellen (mit der Bitte an die genannten Institutionen, sich bei falschen oder fehlenden Angaben zu melden!).*

LA SITUAZIONE DELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA TEDESCA NELLE SCUOLE STATALI DELLA PROVINCIA DI IMPERIA

LA COSTITUZIONE DELL'ACIT A IMPERIA

La decisione di istituire una Associazione Italo-Tedesca a Imperia è nata dal senso di isolamento della Provincia rispetto al resto della Liguria e dallo sconforto che si prova nel constatare che proprio dove l'esigenza dello studio del tedesco è maggiormente sentita, si denoti una situazione di totale mancanza di cattedre: nessuna nelle Scuole Medie Inferiori e solo 3 nelle Superiori (una classe sperimentale al Liceo Scientifico di Ventimiglia istituita nel corrente a.s., una cattedra al Professionale Alberghiero di Arma di Taggia + ore eccedenti - in addizione a quelle dello Scientifico di Ventimiglia - e una cattedra al Tecnico per Periti Aziendali e Corrispondenti Esteri di Bordighera).
Nella nostra Provincia, la cui economia si basa quasi esclusivamente sul turismo, più del 50% del totale dei turisti stranieri sono di lingua tedesca; l'esportazione dei fiori, della pasta alimentare e dell'olio d'oliva - altre grosse fonti di occupazione dell'imperiese - è rivolta, per i mercati esteri, quasi esclusivamente verso la RFT.
La richiesta di corsi di lingua tedesca pomeridiani e serali è notevole e diversi sono gli Istituti Superiori che organizzano corsi pomeridiani extra-curricolari per i loro allievi.
Come insegnante di tedesco trovo assurdo che questa lingua entri nelle Scuole Statali solo come "extra curricolare", poichè ciò significa considerare il tedesco lingua di serie B e come tale non meritevole di essere insegnata al pari dell'inglese o del francese. D'altra parte non si può tollerare che il nostro territorio, dove le comunità italiana e tedesca hanno sempre più frequenti occasioni di incontro ed interazione, gli indigeni continuino ad ignorare la lingua tedesca per mancanza di adeguate strutture e volontà politica.
Non si dimentichi poi di considerare le peculiarità di Imperia rispetto alle altre Provincie liguri: tra Cervo e Arma di Taggia, entroterra compresi, vive infatti, stabilmente o per lunghi periodi dell'anno, un numero sempre crescente di famiglie tedesche, anche giovani. In particolare in alcune frazioni nell'entroterra di Diano Marina risiedono ormai solo cittadini di lingua tedesca.
Più della metà dei soci dell'ACIT Imperia sono tedeschi e cresce il numero di coloro che chiedono di farne parte: il loro più vivo desiderio è di poter avere, tramite l'ACIT, contatti e scambi con gli italiani del luogo.

Ecco qui perchè è nata l'ACIT Imperia che - devo precisare - per il momento non è sovvenzionata da alcun Ente ma si regge esclusivamente sulle spalle dei suoi soci e soprattutto sull'opera dei suoi quattro soci fondatori - me compresa. Vorrei perciò fare quanto mi sarà possibile per aiutare al diffusione della Lingua Tedesca nella Provincia di Imperia sostenendo sperimentazioni di tedesco come seconda lingua nella Scuola Media e sensibilizzando le Autonomie locali e il Ministero della P.I., nella speranza di ottenere il loro interessamento per incrementare adeguatamente le strutture e gli organici al fine di un più efficace insegnamento del tedesco nel Ponente ligure.

Patrizia Asplanato-Ricca

Italienisch-Deutsche Kulturgesellschaften in Italien/Associazioni culturali italo-tedesche

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Corso Italia 19
70121 Bari
Tel. 080/544395
Präsident: Dr. Arch. Umberto Kühtz, Tel. 080/510808

Istituto di Cultura Germanica
Strada Maggiore 29
40125 Bologna
Tel. 051/225658
Präsident: Dr. Renzo Quiri-Pinotti
Leiter: Frau Stork-Sabetta

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

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Viale G. Matteotti 21c
18013 Diano Marina
Tel. 0183/496658

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

Associazione Italo-Germanica
Via Piave 55
71100 Foggia
Tel. 0881/72529
Präsident: Dr. Antonio Lovecchio

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Flavio Biondo 29
47100 Forlì
Tel. 0543/39944

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Persio 49
19100 La Spezia
Tel. 0187/27256
Präsident: Prof. Renato Caruso

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Leonardo da Vinci 12
73100 Lecce
Tel. 0832/36549
Leiterin: Dr. Adriana Rogges-Renna

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

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

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

Istituto di Cultura Italo-Tedesco
Largo Europa 1
35100 Padova
Tel. 049/663424
Präsident: Rag. Luciano Polato (tel. pr. 755617)
Sekretärin: Frau Patrizia Castagnoli

Associazione Culturale Italo-Tedesca
"Thomas Mann"
Via Bruno Longhi 18
43100 Parma
Tel. 0521/30147
Präsident: Edoardo Guglielmi

Istituto di Cultura Italo-Tedesca
Via Diaz 12
Sede amministrativa: Corso XI Settembre 93
61100 Pesaro
Tel. 0721/35281 - amministrazione 30039
Präsident: Avv. Emilio Comandini Tel. pr. 64362

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

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Salara 24
48100 Ravenna
Tel. 0544/39944
Präsident: Dr. Giantino Masetti
Sekretärin: Frau Klara Raabe-Lobietti

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

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

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Via Montanini 118
53100 Siena
Tel. 0577/40514
Präsident: Prof. Narciso Diadori
Leiterin: Frau Dr. Pierangela Diadori

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

Associaizone Italo-Tedesca
Centro Ex Santa Chiara
Via Santa Croce
38100 Trento
Leiter: Prof. Richard Kolarczyk Tel. pr. 0461/912364

Associazione Culturale Italo-Tedesca
Castello 5313
30122 Venezia
Tel. 041/86894
Präsident: Prof. Fabio Fano
Geschäftsführerin: Frau Nevia Pizzul
Tel. pr. 717738

Istituto di Cultura Italo-Tedesca
(Centro Don Marra)
Via S. Carlo 9
37129 Verona
Tel. 045/7513171 (pr.) u. uff. 912531
Präsident: Prof. Gino Barbieri
Leiterin: Frau Ursula Svoboda-Neri

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

■

COMITATI PER LA DIFFUSIONE DEL TEDESCO IN ITALIA[1]

1. Chiavari
Renate Arria
Via Trieste 35/11
16043 Chiavari
Tel. 0185/313349

2. Genova
Maurizia Cantino
Via Montello 35/31
16137 Genova
Tel. 010/872451

3. La Spezia
Teresa Candido
Via Persio 49
19100 La Spezia
Tel. 0187/27256

4. Livorno
Eva-Maria Pesola
Via Aurelia-Sud 18
Tombolo
57017 Stagno

5. Milano
Katia Ponzio
Via Luca della Robbia 10
20145 Milano
Tel. 02/462210

6. Perugia
Gisela Martorelli
Via Garigliano 19
06034 Foligno
Tel. 075/65319

7. Pisa
Fredegunde Pisello
Via G. di Vittorio 3
56100 Pisa
Tel. 050/48088

8. Savona
Giovanni Musso
Via Guidobono 2/8
17100 Savona
Tel. 019/824703

9. Sesto Fiorentino
Sara Grazichi
Via B. Cellini 22
50019 Sesto Fiorentino
Tel. 055/481617

10. Siena
Arnold Kruse
Via Curva 12/10
53018 Sovicille
Tel. 0577/314282

11. Valdarno
Nadia Parri-Menicatti
Via Chiantigiana 45
52025 Montevarchi
Tel. 055/901592

12. Verona
Gisela Giusti
Via Maria Faliero 78
37100 Verona
Tel. 045/574383

(1)
Lo statuto dei Comitati per la diffusione del tedesco in Italia, insieme ad una nota storica sulle origini dei Comitati sono riportati in FRAGEZEICHEN N. 2/1986.

A.D.I.L.T. - Associazione Docenti Italiani di Lingua Tedesca

Mit der Absicht, die Leser über die Entwicklungen der wiedergeborenen ADILT auf dem Laufenden zu halten, folgt hier die Auflistung der bis heute bestehenden Sektionen mit Angabe der dafür zuständigen Kontaktperson. Für jegliche Auskunft steht weiterhin die Präsidentin, Frau Prof. Ida Barbieri (Piazza Fiume 7,26100 Cremona) zur Verfügung.

I RESPONSABILI DELLE SEZIONI

1. Alessandria - Prof. Sandra Boccalatte, Via Villavecchia 16, Casale Monferrato 15033 (AL)
2. Ancona - Prof. M. Grazia Paci Manucci, Via Bocconi 7, (AN)
3. Avellino - Prof. Giuseppe Di Lillo, Via Baccanico 36/B, (AV)
4. Belluno - Prof. Marilena Bonan, Via Bacchiglione 7, Feltre (BL)
5. Bologna - Prof. M. Gabriella Deling Govoni, Via Nazionale Toscana 15/1, 40141 (BO)
6. Bolzano - Prof. Rita Gelmi, Via Renon 33c, (BZ)
7. Cagliari - Prof. Guglielmina Siddi, Via Ariosto 8, (CA)
8. Catania - Prof. Francesco Nicolosi, Via Gorizia 99, 95129 (CT)
9. Catanzaro - Prof. Immacolata Omodeo, Via Cavour 38, Carfizzi (Catanzaro)
10. Cremona - Prof. Rosangela Peluffo, Via Pallavicino 16, 26100 (CR)
11. Ferrara - Prof. M. Antonietta Marchioni, Via Camposabbionaro 16, (FE)
12. Firenze - Prof. Barbara Scardigli, Via Gualandi 8, 50126 (FI)
13 Genova - Prof. Maria A. Forgione, Via Sant'Ugo 9/3, 16135 (GE)
14 Gorizia - Prof. Franca Zambelli Lenardon, Corso Verdi 77, 34170 (GO)
15. La Spezia - Prof. Uberta Arfaioli Volpi, Via XXIV Maggio 247 (SP)
16. Mantova - Prof. Giovanni Scaglia, Via G. Arrivabene 15, (MN)
17. Messina - Prof. Antonia Gasparro, Via Garibaldi 377, 98100 (ME)
18. Milano - Prof. Roberto Bertozzi, Viale Campania 9, 20133 (MI)
19. Modena - Prof. Paola Goldoni, Via S. Giovanni XXIII 8, Carpi (MO)
20. Napoli - Prof. Elda Morlicchio, Via Posillipo 203, (NA)
21. Novara - Prof. M. Lucia Ubezio, Piazza Fabbri 1, 28044 Intra (NO)
22. Palermo - Prof. A. Maria Bruno, Via Crispi 274, 90139 (PA)
23. Parma - Prof. Anna Atti, Via Milazzo 27, 43100 (PR)
24. Pavia - Prof. M. Enrica Quagliotti, Via Spallanzani 24, (PV)
25. Pescara - Prof. Carla Orsatti, Via Regina Elena 140, (Pescara)
26. Piacenza - Prof. Gabriella Lunardini, Via Primogenita 9, (PC)
27. Ravenna - Prof. M. Grazia Baruzzi, Via della Vigna 112, 48100 (RA)
28 Reggio Emilia - Prof. Elena Lampanti, Via Menozzi 7, 42100 (RE)
29. Roma - Prof. Angela Cacopardo, Via Montecuccoli 3, 00176 (Roma)
30. Sondrio - Prof. Laura Tonelli, Via Roma 17, 23022 Chiavenna (SO)
31. Venezia - Prof. Alessandra Moretti, S. Marco 2790, (VE)
32. Verona - Prof. Bianca Cetti Marinoni, Via Pellicciai 17, (VR)
33. Vicenza - Prof. Patrizia Pomponio, Via Mercato 9, Lonigo (VC)
34. Torino - Prof. Elena Bruno, Via Cibrario 1, 10143 (TO)
35. Trento - Prof. Claudia Cainelli, Via Cavento 1, Pinzolo (TN)
36. Treviso - Prof. Alfea Faion, Via Ghirlanda 14, (TV)
37. Udine - Prof. Livio Passarino, Via Monte Santo 7, 33100 (UD)

Linguistics & Language Behavior Abstracts

LLBA

Now in our 22nd year (125,000 abstracts to date) of service to linguists and language researchers worldwide. LLBA is available in print and also online from BRS and Dialog.

Linguistics & Language Behavior Abstracts

P.O. Box 22206
San Diego, CA 92122 U.S.A.
(619) 565-6603

Fast, economical document delivery available.

TAGUNGSBERICHTE

Fortbildungsveranstaltung für Deutschlehrer der Italienischen Schweiz

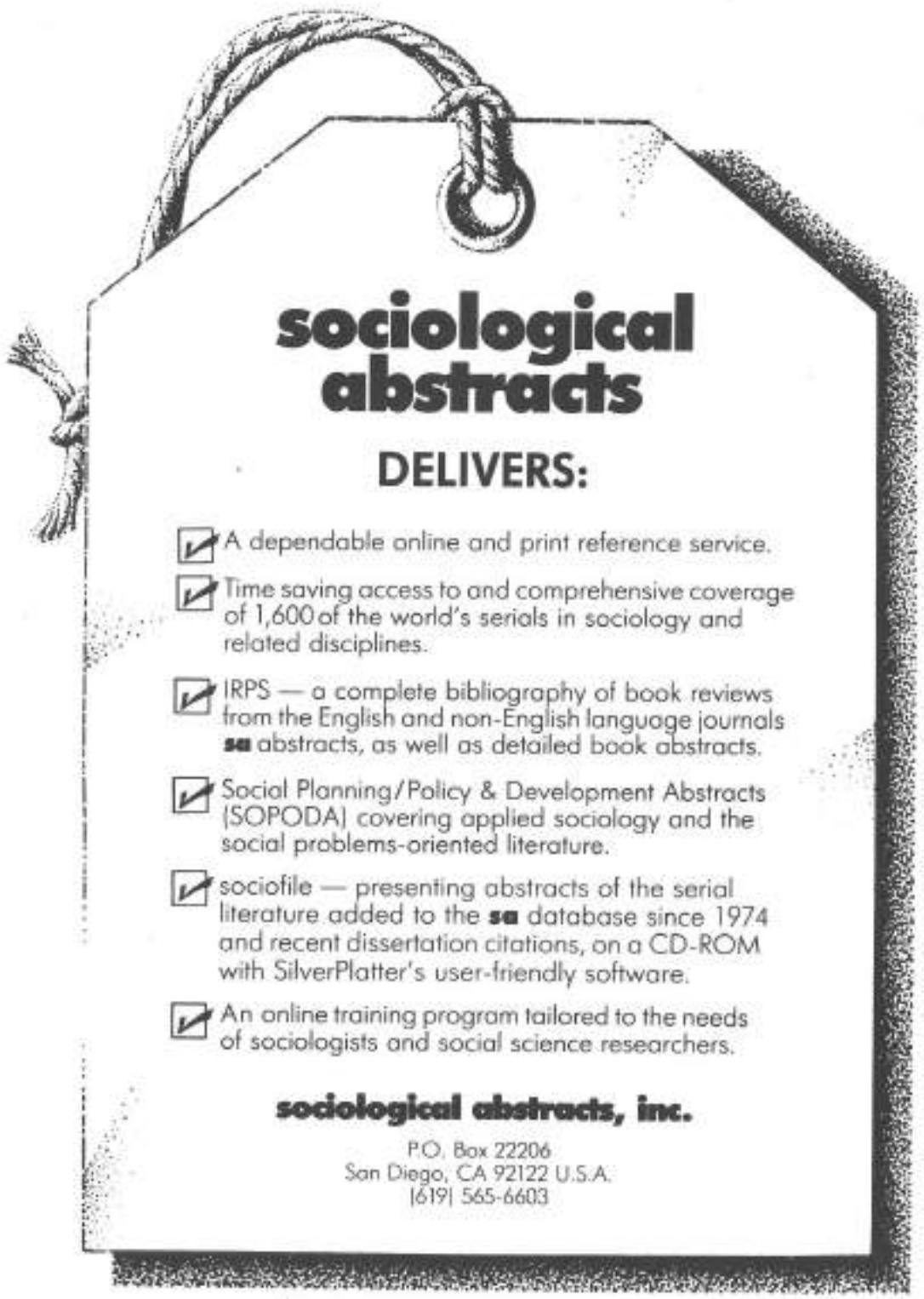
Vom *Dipartimento della Pubblica Educazione del Canton Ticino*, insbesondere von Herrn Dr. Christoph Flügel organisiert, unter Mitarbeit von Prof. Keller und Prof. Mariotta, hat am 10.2. 1988 in *Gordola*, in der Nähe von Locarno (Schweiz) eine Fortbildungsveranstaltung für Deutschlehrer der "Scuole Professionali Commerciali" und der "Scuole Medie" der italienischen Schweiz zum Thema "Autonomie des Lehrers in bezug auf das Lehrwerk in einem schülerorientierten Unterricht" stattgefunden. Anhand von konkreten Beispielen sollten Möglichkeiten und Grenzen der Autonomie des Lehrers gegenüber dem Lehrwerk gezeigt werden und Fragen des *wann, wie, warum sich von dem Lehrwerk lösen* diskutiert werden. Referent war Herr Prof. Hans-Eberhard Piepho, der in einer 3. Klasse Scuola Media (Niveau 1) ausgehend vom Lehrwerk THEMEN (Lektion 10) kurz vor Seminarbeginn eine Unterrichtsstunde durchführte, die auf Video aufgenommen und danach den ca. 90 anwesenden Kursteilnehmern gezeigt wurde. Diese erhielten Beobachtungsaufgaben zum Lehrer-Schüler-Verhalten, insbesondere zu den von der Lehrerseite erfolgten *Impulsen* (Geglückt? Nicht geglückt? Was bewirken sie?), zu den *Reaktionen* der Schüler (Wie gehen sie in der Darstellung ihrer Lebenswirklichkeit mit der neuen Form um?), zur *Funktion* von Lehrmaterial, Tafelbild, Lehrer (und evt. auch anderer Quellen) und zu den *Formen der Eigenarbeit* (welche haben sich als motivierend erwiesen?). Die Beobachtungsaufgaben wurden in Gruppen diskutiert und die Ergebnisse auf Folien festgehalten und im Plenum vorgestellt.

■

"Sistemi scolastici e politiche educative": un'opera, sintesi di una tavola rotonda

Il giorno 15 dicembre 1987 si è svolta a Roma sul tema "*Qualità dell'Istruzione e politiche educative - l'illusorio e il possibile*", una tavola rotonda presieduta dal Direttore generale per gli Scambi Culturali con l'estero, prof. Saverio Avveduto, con la partecipazione del prof. Aldo Visalberghi, Ordinario di Pedagogia all'Università "La Sapienza" di Roma e del Prof. Cesare Scurati, Ordinario di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano. Nel corso dell'incontro è stato anche presentato il volume di Antonio Giunti la Spada: *Sistemi scolastici e politiche educative* (La Nuova Italia Scientifica, 1987), validissimo strumento di riflessione e aggiornamento per tutti coloro che operano nel mondo della scuola. In particolare per i docenti di tedesco - specialmente per coloro che si preparano a sostenere le prove di concorsi a cattedre e direttivi - è di interesse la sezione dedicata al sistema scolastico della Repubblica Federale di Germania, presentato in modo chiaro, ampio e dettagliato. Al di là comunque dell'utilità specifica ed immediata, l'opera offre al lettore un'affascinante possibilità di spaziare al di là dei confini nazionali e di lasciarsi immergere in una visione internazionale di politica educativa.

Fausta Bernardini



LESERZUSCHRIFTEN

Ein Kollege meldet sich auf den Leserbrief ***Theaterstück gesucht*** *in FRAGEZEICHEN Nr. 4/1987: vielen Dank!*

Liebe Redaktion,
hier ein paar Bemerkungen zum Thema Kinder- und Jugendstücke, das in einem Leserbrief angetippt wurde: Jugendbücher von Erich Kästner bis Christine Nöstlinger und Ursula Wölfel sind für Dialogisierungen geeignet, und Hörspiele von Hansjörg Martin sind (wohl auch heute noch) auf Kassetten zu haben.
Stücke für das Kinder- und Jugendtheater hat der Verlag der Autoren im Vertrieb der edition text+kritik, Levelingstr. 6a, 8000 München 80 anzubieten, von denen die von Friedrich Karl Waechter auch für Schulaufführungen zu gebrauchen wären. (Auf dem Germanistentag, an dem ich letztes Jahr in Berlin teilgenommen habe, tat man sich sehr schwer mit dem Thema!)
Wolfgang Deichsel ist der bekannteste Stückeschreiber, der Szenen aus *Frankenstein* (Wagenbach) und *Midas* zu bieten hätte, die ebenfalls, wie die von Hans Sachs (die allerdings bearbeitet werden müßten) jeweils von anderen Schülern gespielt werden könnten; unbedingt geeignet wären viele der Dialoge aus *Ich frag ja bloß* von Wolfdietrich Schnurre (Ullstein 3349). Auch Günter Herburger, *Birne kann alles* und *Birne kann noch mehr* (rororo rotfuchs), Herbert Heckmann, *Der kleine Fritz* (dtv junior), Peter Härtling, *Oma* (ebd.) oder Hans Peter Richter, *Damals war es Friedrich* (ebd.) könnte man für und mit Schülern dialogisieren und zur Aufführung bringen.
Wie gesagt, sollten das nur einige Anregungen sein, um der Kollegin so bald wie möglich etwas Hilfe zu bieten, in der Hoffnung, daß die Vorschläge dann noch von anderen Lesern ergänzt werden!

Gerhard Träbing

ANSCHRIFTEN DER VERFASSER

Fausta Bernardini
Via Prenestina 94
00176 ROMA

Wolf Z. Bernstein
P.O.B. 656
42105 NETANIA (Israel)

Antonia Gasparro
Via Garibaldi Is. 463 N. 377
98100 MESSINA

Giovanni Musso
Via Guidobono 2/7
17100 SAVONA

Giovanna Padovani
Via Barozzi 83
32100 BELLUNO

Peter Paschke
Via Pergolesi 3
35132 PADOVA

Patrizia Anna Ricca
ACIT
Viale G. Matteotti 21/C
18013 Diano Marina

FRAGEZEICHEN

Condizioni di abbonamento

Abbonamento 1988:
Lit. 24.000 (Italia)
Lit. 34.000 (Estero)
comprendente 4 numeri di cui 2 speciali.
I nuovi abbonati riceveranno automaticamente gli arretrati dell'anno in abbonamento con il primo numero successivo raggiungibile.
Le prime tre annate (1985-1986-1987) sono ancora disponibili al prezzo di:
Lit. 30.000 (Italia)
Lit. 40.000 (Estero)
Pagamento:
Versamento sul conto corrente postale 13489208 intestato a Inter-Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 MILANO, oppure con assegno o in contanti.

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement 1988:
Lire 24.000 (Inland)
Lire 34.000 (Ausland)
Erscheinungsweise: Jährlich vier Ausgaben (davon zwei Sondernummern).
Die Nummern des laufenden Jahres werden den neuen Abonnenten automatisch zusammen mit der nächstfolgenden Nummer nachgeliefert.
Die ersten drei Jahrgänge (1985-1986-1987) sind noch zum Preis von:
Lire 30.000 (Inland)
Lire 40.000 (Ausland)
erhältlich.
Überweisung an:
Inter Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano, Postscheckkonto 13489208

DIE WELT IM GESPRÄCH

mit bedeutenden Persönlichkeiten unserer Zeit.

Zum Beispiel:



DIE WELT ist ständig im Gespräch mit Persönlichkeiten von Weltrang aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur. Wir bieten Ansichten, Wissen und Kompetenz in einem Umfeld unabhängiger Berichterstattung. Das ist DIE WELT heute: Tageszeitung für Deutschland, die einzige mit Sitz in der Bundeshauptstadt. Mit über 90 Korrespondenten im In- und Ausland. Wir geben Ihnen detaillierte Informationen, wir konfrontieren Sie mit dezidierter Meinung. DIE WELT – die große Zeitung mit dem Mut zum Standpunkt.

DIE WELT
UNABHÄNGIGE TAGESZEITUNG FÜR DEUTSCHLAND
Lesenswerter denn je

Wenn Sie die WELT regelmäßig lesen wollen, informieren wir Sie gerne: DIE WELT, Vertriebsabteilung, Postfach 30 58 30, 2000 Hamburg 36.

Wo Sie in Italien die WELT kaufen können, sagt Ihnen unser Importeur INTER-ORBIS, VIA LORENTEGGIO 31/1, 20122 MILANO, Tel.: (02) 422 57 46-8.