Literaturwissen

kurzgefaßt

– für einen raschen Überblick



Literaturgeschichte – kurzgefaßt

Von E.-M. Kabisch
Auf zwei gegenüberliegenden Seiten wird in knapper, übersichtlicher Form jeweils eine Epoche mit den wichtigsten Informationen zum historischen und geistesgeschichtlichen Hintergrund sowie zu wesentlichen literaturgeschichtlichen Aspekten vorgestellt. Zentrale Autoren und Werke werden genannt. Ein kurzes Textbeispiel soll einen Lesereiz schaffen und einen Einblick in die sprachlichen und geistigen Besonderheiten der jeweiligen Epoche vermitteln.
48 Seiten — Klettbuch 3504

Textband Literaturgeschichte – kurzgefaßt

Bearbeitet von Ch. Wetzel
Knappe schriftliche Zeugnisse vom Mittelalter bis zur Gegenwart, die Epochentypisches in einprägsamer Formulierung deutlich machen.
120 Seiten — Klettbuch 35042

Literaturbetrieb – kurzgefaßt

Von Ch. Wetzel
Das literarische Leben vom Mittelalter bis zur Gegenwart wird hier, nach Epochen geordnet, unter folgenden Aspekten knapp beschrieben: Kultur und Gesellschaft, Autor und Leser, literarische Vereinigungen, Buchmarkt und Verlagswesen, Theater, Presse, Zensur. Diese Informationen sind als Ergänzung literaturgeschichtlicher Darstellungen gedacht und helfen, Werke vor dem Hintergrund der literarischen Praxis ihrer Zeit zu sehen.
48 Seiten — Klettbuch 3506

Literarische Grundbegriffe – kurzgefaßt

Von J. Grötzmacher
In alphabetischer Ordnung bietet dieses kleine Nachschlagewerk Erläuterungen der Begriffe, die zur Interpretation literarischer Werke benötigt werden. Es macht das Erfassen von Bereichen, wie z. B. „Bühne", „Drama", „Erzählperspektive", im Zusammenhang möglich, weil Unterstichworte dem Hauptstichwort zugeordnet sind. Eine Inhaltsübersicht weist das aus und erleichtert die Orientierung.
48 Seiten — Klettbuch 32027

Erhältlich bei:
INTER ORBIS
Via Lorenteggio 31/1
20146 Milano
Tel. 02/4225746

Klett
Ernst Klett Verlag
D-7000 Stuttgart 10

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

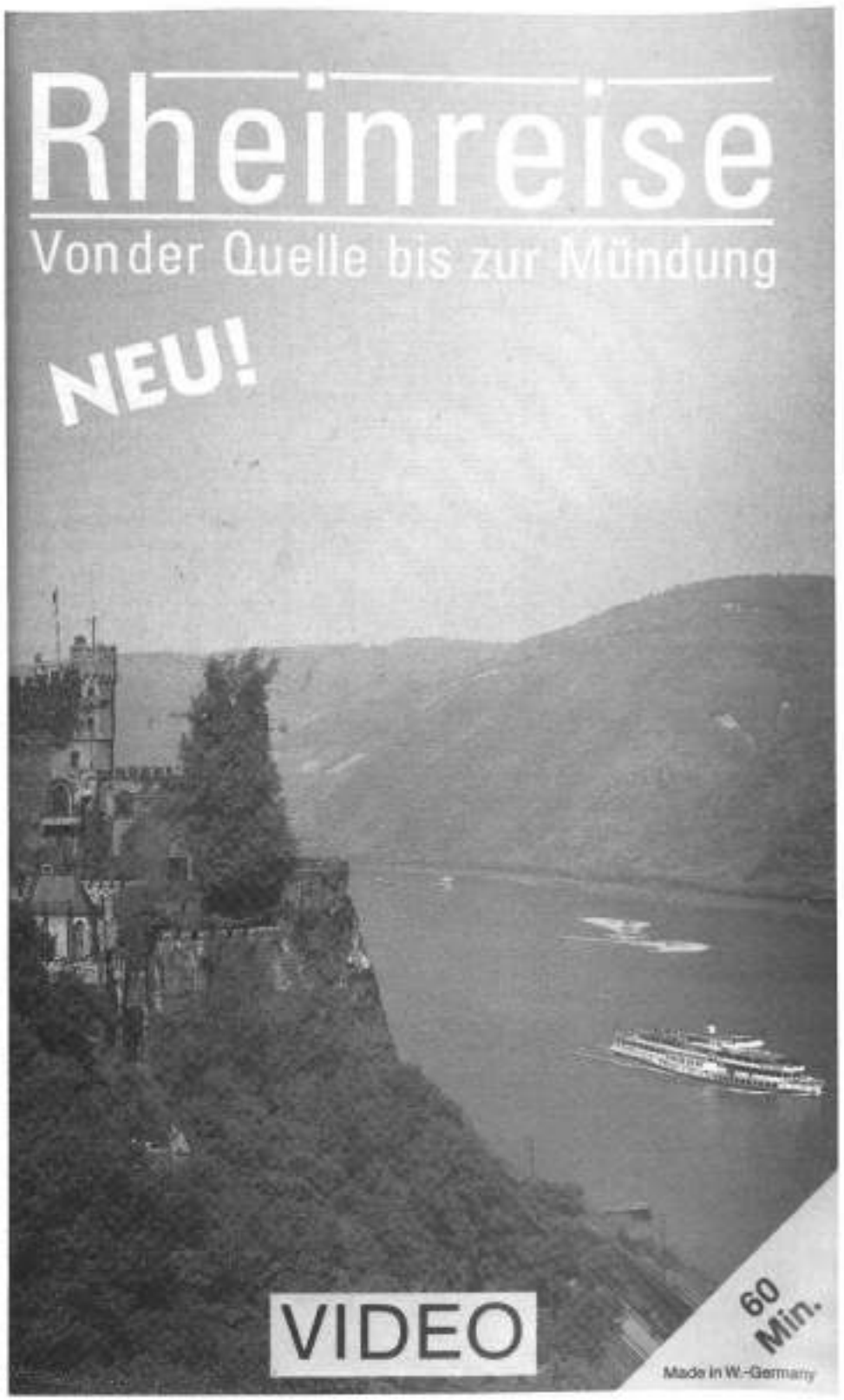
FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS
DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI
ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

N. 4 - 1988
OTTOBRE - NOVEMBRE - DICEMBRE
ANNO IV
L. 6.500

EDITORIALE NEWS
20020 LAINATE (MI) - V. MONTE GRAPPA 5/7



Germania che vai,



sorprese che trovi.



In un viaggio in Germania le sorprese cominciano prima di partire.
Ve le regala l'Ente Nazionale Germanico per il Turismo con una ricca serie di opuscoli illustrati per voi e per i vostri studenti.
Sono attualmente disponibili: "Deutschland lädt ein" (solo per insegnanti); "Benvenuti in Germania-estate", "Vacanze in Germania", "Castelli, palazzi e residenze in Germania", "Dieci proposte di itinerari automobilistici" (tutti in italiano e tedesco); "Benvenuti in Germania-inverno", "Musei tecnici in Germania" (in tedesco), Calendario delle manifestazioni (in tedesco e in inglese); "Alberghi nelle città tedesche" (anche in italiano); Carta geografica del Paese.
Per i giovani, invece, vi segnaliamo: "Internationale Jugendbegegnungen" (in tedesco e in inglese); "Germania per i giovani" (con il listino degli Ostelli della Gioventù); "Io au-pair", più numerosi altri depliant sulle città tedesche.
Informazioni su viaggi in ferrovia a tariffe vantaggiose possono essere richieste a:

DB Ferrovie Federali Germaniche
C. P. 1622
20100 Milano
Tel.: 02-870045

Per maggiori informazioni su viaggi e gite scolastiche telefonateci o scriveteci.

DZT
ENTE NAZIONALE GERMANICO PER IL TURISMO
Via Soperga, 36
20127 MILANO
Tel.: 02-2820807

FRAGEZEICHEN

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

Periodico trimestrale/*Erscheinungsweise: viermal jährlich*

Anno IV, N. 4 - Ottobre, Novembre, Dicembre 1988
4. Jahrgang Nr. 4 - Oktober, November, Dezember

Prezzo: Lit. 6500 *Preis: Lire 6500*

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

Collaboratori/*Mitarbeiter:*

Maria Enrica D'Agostini (Università Parma)
Michael Krüger (Hessisches Kultusministerium)
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)

Direttore scientifico/*Wissenschaftliche Leitung:*
Heinz Achauer

Direttore tecnico/*Gestaltung:* Marco Fiorentino

Editore/*Verlag:*
EDITORIALE NEWS - 20020 Lainate (Milano)
Via Monte Grappa, *5/7*
© 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%

La redazione è grata per qualsiasi comunicazione da parte dei lettori (lettere, critiche, proposte, commenti, relazioni su esperienze didattiche, contributi scritti 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 all'indirizzo sopra indicato del caporedattore.

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

Condizioni di abbonamento
Abbonamento 1989
Lit. 26.000 (Italia)
Lit. 36.000 (Estero)
comprendente 4 numeri di cui 2 speciali.

L'abbonamento si riferisce all'anno solare. I nuovi abbonati, il cui versamento pervenga dopo la spedizione del primo o più numeri della rivista, riceveranno automaticamente gli arretrati dell'anno in abbonamento insieme al primo numero successivo raggiungibile.

Le prime quattro annate (1985-1986-1987-1988) sono ancora disponibili al prezzo di:
Lit. 36.000 (Italia)
Lit. 48.000 (Estero)

Arretrati: Lit. 12.000

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

Bezugsbedingungen
Jahresabonnement 1989:
Lire 26.000 (Inland)
Lire 36.000 (Ausland)
für vier Ausgaben (davon zwei Sondernummern).

Neue Abonnenten, deren Überweisung eingeht, wenn eines oder mehrere Hefte des laufenden Kalenderjahres schon verschickt worden sind, erhalten nachträglich diese bereits erschienenen Exemplare zusammen mit der nächstfolgenden Ausgabe der Zeitschrift.

Die ersten vier Jahrgänge (1985-1986-1987-1988) sind noch zum Preis von:
Lire 36.000 (Inland)
Lire 48.000 (Ausland)
erhältlich

Alte Ausgaben: je Lire 12.000

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

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

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

INHALTSVERZEICHNIS

A/B/C ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN/ DIDAKTIK/METHODIK

Grete Buchgeher Coda/Donatella Ponti Dompé: *Sind wir wirklich auf dem Weg zu einer besseren Lehrerausbildung an den italienischen Universitäten? Ein Erfahrungsbericht aus Turin.* 4

ERHALTEN SIE FRAGEZEICHEN MIT VERSPÄTUNG? 31

LA RUBRICA DELL'ADILT
Assemblea soci 32
Circolare di convocazione e ordine del giorno 32
Le nuove sezioni 33

Barbara Casagrande Schroth/Eva-Maria Thüne: *Erfahrungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern DaF am "Istituto di Lingua e Letteratura tedesca e di Filologia Germanica" der Philosophischen Fakultät der Universität Pisa.* 35

E INFORMATIONEN ÜBER AUSBILDUNGS- UND FORTBILDUNGSMATERIAL
- Eingegangene Bücher 49
- Eingegangene Zeitschriften 51
- Für Sie gelesen: Beiträge aus den eingegangenen Zeitschriften 54

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

Kongresse und Tagungen 59
- Veranstaltungen in Italien 59
- Schülerwettbewerb 61

ANSCHRIFTEN DER VERFASSER 61

IN LETZTER MINUTE 63

Das Inhaltsverzeichnis des gesamten Jahrganges 1988 wird in FRAGEZEICHEN 1/1989 veröffentlicht.

SIND WIR WIRKLICH AUF DEM WEG ZU EINER BESSEREN LEHRERAUSBILDUNG AN DEN ITALIENISCHEN UNIVERSITÄTEN? EIN ERFAHRUNGSBERICHT AUS TURIN*

Grete Buchgeher Coda/Donatella Ponti Dompé

1. Einleitung
2. Der "Tirocinio" an der Universität Turin
2.1 Seine Entstehung und Entwicklung
2.2 Der "Tirocinio" heute
2.2.1 Vorbereitungsphase
2.2.2 Durchführung
UE 1 *Einstieg*
UE 2 *Eine erste Begegnung mit der Praxis*
UE 3 *Ein Blick auf die Geschichte*
UE 4 *Wie beobachtet man eine Unterrichtsstunde?*
UE 5 *Grammatik und Kommunikation: Interaktion oder Widerspruch?*
UE 6 *Wieder ein Schritt näher zur Unterrichtspraxis*
UE 7 *Didaktische Funktion von Texten. Lesefähigkeit*
UE 8 *Unterrichtsversuch*
UE 9 *Das Praktikum*
3. Abschließende Bemerkungen
Anhang

1. EINLEITUNG

Kürzlich fällt uns der Bericht des "Comitato nazionale per la ricerca sperimentale relativa alla formazione iniziale degli insegnanti" (s. Anhang) in die Hände. Wir blättern ihn durch, lesen die verschiedenen Vorschläge und wieder einmal wie schon öfters in den vergangenen Jahren erwächst Hoffnung in uns: Dem schwerwiegendsten Mangel im italienischen Schulsystem, der vollig unzureichenden Ausbildung von Lehrern aller Schultypen soll endlich abgeholfen werden.

Unser Optimismus hält nicht lange an.

Unsere Gedanken gehen zurück zu einem anderen Text, einem anderen breiter angelegten Entwurf, vielversprechend wie der obige, der 1980 vom Unterrichtsministerium veröffentlicht wurde: Das "Progetto pilota per la formazione degli insegnanti in Italia"[1].

* *Der vorliegende Beitrag beruht auf einer langjährigen Zusammenarbeit der beiden Autorinnen auf dem Gebiet der Lehrerausbildung in den beiden Fakultäten Lettere und Magistero der Universität Turin und ist in gemeinschaftlicher Arbeit entstanden. Im besonderen sind verantwortlich für 1,UE 1,2,3,4,6,7 (6-9),8,9, Donatella Ponti Dompé; für 2,UE 5,7 (1-5), sowie für die Fassung in deutscher Sprache Grete Buchgeher Coda.*

(1)
LAPORTA R., PONTECORVO C. RICATTI E., (Hg.), *Progetto pilota per la formazione degli insegnanti in Italia*, Ministero della Pubblica Istruzione, 1980.
Im Projekt werden drei verschiedene Ausbildungsmodelle genannt und diskutiert: 1) selbständige Studiengänge nur für Lehramtskandidaten; 2) allgemeines Basisstudium in den ersten 2 Studienjahren und Spezialisierung in den folgenden, mit Praktikum; 3) fünftes Studienjahr (anno abilitante) nach dem Studium, mit Praktikum.
Obwohl eine Entscheidung für einen dieser drei Ausbildungswege, die sich grundsätzlich gegenseitig ausschließen, nach wie vor die grundlegende Frage bleibt, scheinen neue Entwürfe eine Kompromißlösung zu suchen. Im letzten Gesetzentwurf der Regierung (ddl 4335 vom 17.1.-1987, der zwar einer vergangenen "legislatura" angehört, aber bezeichnend für die gegenwärtige Orientierung sein kann) wie auch im oben erwähnten Bericht des Komitees des Unterrichtsministeriums (s. Anhang) wird offen gelassen, ob die Integration der verschiedenen Studiengänge durch Fächer aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften, der Didaktik und der Methodik schon teilweise während des Studiums, oder in einer "Scuola di specializzazione" nach dem Studium, oder z.T. während und z.T. nach dem Studium erfolgen soll (s.Punkt 1.4. der "Relazione del Comitato MPI").
Die Möglichkeit selbstständiger Studiengänge nur für Lehramtskandidaten scheint dagegen nicht mehr sehr aktuell zu sein.

(2)
Zum Problem der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern in Italien vgl. z.B. PANZERI DONAGGIO L. (Hg.), *Insegnare la lingua. Formazione e aggiornamento*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1983; FREDDI G., *Formazione iniziale e formazione continua degli insegnanti*, Annali della pubblica Istruzione. XXXII, 2, 1986; SERENA S., *La preparazione professionale del docente di lingue: riflessioni e proposte in un momento di transizione*, in "Ricerche interdisciplinari di glottodidattica", 1,3 (1983), p. 37-57; SERENA S., *L'aggiornamento dei docenti di lingue: il Progetto Speciale Lingue Straniere tra passato e futuro*, in "Fragezeichen",1,0 (1985), p. 12-13.
Zum Thema Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an der Universität in verschiedenen europäischen Ländern lief an der Universität Turin ein Forschungsprojekt, an dem wir teilgenommen haben. Vgl. auch: CILIBERTI A. (Hg.), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1985, mit einem Beitrag von BUCHGEHER CODA G., PONTI D., ZUCCHINO A., "L'insegnamento delle lingue straniere nelle due Germanie". Zur Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland und insbesondere in Bayern vgl.: LEIBOLD E., *Lehrerausbildung*, "Fragezeichen", 3/1986, schriftliche Fassung eines Vortrages im Rahmen der Tagung "La formazione dell'insegnante in Europa" (Torino 18-19 aprile 1986). Eine Arbeitsgruppe des CIRDA, an der wir teilnehmen (vgl. Anm. 9) untersucht gegenwärtig Ausbildungswege im Ausland und mögliche Ausbildungsmodelle für Italien. Vgl. auch: PERINI N. (Hg.), *La formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti di lingue straniere nei paesi della CEE: Analisi comparativa* G.A. Benvenuto Editore, Udine 1985; GARITO M.A., *Imparano a insegnare*, ERI, Torino, 1981.

(3)
Aus dem Bericht des Komitees MPI (s.Anhang, 1.1): "La formazione culturale deve essere adeguata. Il fatto che il Comitato sia stato invitato a formulare proposte intorno alla formazione professionale specifica degli insegnanti secondari non gli ha fatto per nulla dimenticare l'importanza decisiva dell'adeguatezza della loro formazione culturale. Nessuna integrazione professionale, per quanto ricca e accurata, potrà supplire ad eventuali carenze di base della formazione culturale".

(4)
Es ist hier nicht der Ort, auf die Vorschläge des Plans einzugehen oder eine Bewertung vorzunehmen; uns scheint

Die Erinnerung wirkt wie eine kalte Dusche: Acht Jahre sind vergangen, acht Jahre, in denen keiner der Vorschläge des Projekts realisiert wurde, weder auf nationaler, noch auf regionaler Ebene, nicht einmal als bloßer experimenteller Versuch!

Zugegeben, es waren Jahre, in denen nach der massiven Einstellung ope legis in den 70iger Jahren, kein großer Bedarf an Nachwuchslehrern bestand. Die dringende Notwendigkit der Fort- und Weiterbildung von schon im Schuldienst stehenden Junglehrern ließ das Problem der Ausbildung von Lehramtskandidaten während der Studienzeit zurücktreten.[2] Man appellierte, wie immer in den vergangenen Jahren, an die "Berufung" des "geborenen" Lehrers, an sein Bedürfnis, sich selbst fortzubilden, an sein Pflichtgefühl, seine Opferbereitschaft (Eigenschaften, die in der oft geschmähten Kategorie häufiger anzutreffen sind, als man meinen möchte) und lud auf seine, manchmal nicht tragfähigen und manchmal nicht tragbereiten Schultern, die Last der fachlichen, erzieherischen und sozialen Aufgaben, die die Schule dem Lehrer stellt. Die Allgemeinbildung, die im besten Fall gründliche fachliche Ausbildung, die ihm die Universität gibt, wesentlich und grundlegend an sich[3], reichen nicht aus, diese Aufgaben zu lösen.

Nehem wir z.B. den Studiengang des Sprach- und Literaturstudiums, mit dem wir besser vertraut sind. Ohne Zweifel hat die Zahl der Fächer, die für einen künftigen Lehrer interessant und nützlich sind, beträchtlich zugenommen, und gut informierte, rührige Studenten können trotz des Fehlens eines spezifischen, auf die zukünftige Lehrtätigkeit ausgerichteten Programms, vor allem auf dem Gebiet der Pädagogik, Linguistik und Didaktik des FU Fächer belegen, die gewisse Anhaltspunkte bieten aber nicht mehr. Dem Fächerangebot fehlt nicht nur eine curriculare Koordinierung (auch wenn der vom C.U.N. im Januar 1988 verabschiedete Neuordnungsplan (s. Anhang 2) eine bessere Orientierung der Curricula verspricht)[4] und der

Bezug auf die realen Bedürfnisse der Studenten[5], sondern auch eine organische Progression innerhalb jedes Faches, die zuerst in Einführungskursen den Erwerb von Basiskenntnissen und erst im weiteren eine Vertiefung und Vervollständigung dieser Kenntnisse vorsieht.
Zudem fehlen im Verlauf des Studiums andere Momente, in denen Kenntnis und Erkenntnis der Faktorenkomplexe, die im Unterricht eine Rolle spielen, durch individuelle, praktische Erfahrungen bestätigt werden, d.h. es muß in der Ausbildung ein Moment aufscheinen, in dem Erziehungswissenschaften, Linguistik und Unterrichtswissenschaft nicht nur ein bloßes Begriffssystem darstellen, sondern relevant werden in Bezug auf die Lehrtätigkeit. Und das, so möchte man hoffen, bevor eine Klasse von Schülern ohne es zu wissen, für den neu eingestellten Lehrer die erste und einzige Chance zum ''tirocinio'' abgibt.[6]
In verschiedenen Universitäten hat man versucht, diesem Anspruch auf eine berufsorientierte Ausbildung irgendwie entgegenzukommen, konnte es jedoch sozusagen nur ''unter der Hand'' tun, innerhalb der einzelnen Fächer, ohne offizielle Anerkennung im etablierten Universitätscurriculum: Und doch, wem anders als der Universität fällt die Aufgabe zu, eine solche Ausbildung in den Studienprogrammen vorzusehen und zu institutionalisieren? Verschiedene offizielle Entwürfe und amtliche Dokumente, die z.T. schon Jahre zurückliegen[7], und vor allem der schon erwähnte Gesetzentwurf vom 17.1.1987 (s.Anmerkung 1) könnten eine geeignete Grundlage bilden.
Vor genau zehn Jahren wurden im Laufe einer Tagung mit dem vielversprechenden Titel: ''Die Rolle der Universität in der Lehrerausbildung''[8] drei Zentralforderungen an die Universität gestellt:
a)
das Erarbeiten eines angemessenen Curriculums,
b)
die Betreuung und Kontrolle der neu eingestellten Lehrer während des Probejahres und darüber hinaus
c)
die Fortbildung und Weiterbildung schon im Schuldienst stehender Junglehrer.

Abgesehen von einigen Initiativen, unter denen wir besonders die des CIRDA[9] in Turin erwähnen wollen, hat die italienische Universität, so meinen wir, in Richtung obiger Forderungen nicht allzugroße Schritte getan.Zu der Hoffnung, daß sich die Situation in nicht allzuferner Zukunft im positiven Sinn ändert, berechtigt uns vielleicht das kürzlich betonte Engagement der italienischen Regierung inbezug auf eine radikale Schulreform, die auch im Hinblick auf das Jahr 1992 mehr als je zu einer Notwendigkeit wird.

jedoch, daß gerade die zentrale Frage der literarischen und linguistischen Komponente, die jahrelang Gegenstand von regen Auseinandersetzungen war, nicht genug klargestellt worden ist. Vor allem wurde die Forderung nach einem autonomen Status der Sprache in Forschung und Lehre noch weitaus außer Acht gelassen, was manchen schon konsolidierten Studienplänen an italienischen Universitäten nicht Rechnung trägt.

(5)
Trotz der heutigen ungünstigen Situation bezüglich der Planstellen an den Schulen, bildet die Lehrtätigkeit, statistisch gesehen, immer noch die wahrscheinlichste Berufschance der ''Corsi di laurea in Lingue e Letterature straniere''. Von den Absolventen des Jahres 1984-85 an der Universität Turin sind heute ca. 71% in der Schule tätig. Vgl.: S.SCAMUZZI, *Professionisti della cultura*, F.Angeli, Milano, 1987 (Absolventen 1978 und 1981). Die Zahlen zu den Absolventen 1984-85 sind universitätsinternen Papieren zu entnehmen.

(6)
Die Integration von Theorie und Praxis durch verschiedene Formen von Praktika während des Studiums ist in den meisten europäischen Ländern in der Ausbildung von Lehrerstudenten selbstverständlich geworden. Die Idee eines Tirocinio während des Studiums an der Universität ist auch in Italien nicht neu. Schon 1969/70 erhielten einige Universitäten die Genehmigung, ein fünftes Studienjahr einzurichten, das aus einem Praktikum bestand und zu einer laurea abilitante führte. Die Möglichkeit eines solchen Abschlusses war vom Gesetz 12.3.68 N. 442 vorgesehen worden, wurde aber nach kurzer Zeit (DPR 2.2.71) wieder zurückgezogen. Im ddl 4335 vom 17.1.87 ist wieder ein obligatorisches Praktikum vorgesehen.

(7)
vgl. DPR N. 417 vom 31.5.1974

(8)
Salerno, 29-31 maggio 1978. Vgl. PONTECORVO C. (Hg.), *Università e formazione continua degli insegnanti. Atti del Congresso di Salerno*, Firenze, La Nuova Italia 1979.

(9)
CENTRO INTERDIPARTIMENTALE PER LA RICERCA DIDATTICA E L'AGGIORNAMENTO DEGLI INSEGNANTI, gegründet 1985, unter der Leitung von Guido Quazza, Preside der Fakultät Magistero. Von den zahlreichen Initiativen dieses Zentrums wollen wir in diesem Zusammenhang vor allem die Veröffentlichung *Guida all'aggiornamento degli insegnanti* (hg. von CACCIA, MORTAROTTO, NEGARVILLE, PRAT ZAGREBELSKY), 1987 und die Tagung *''Le lingue straniere in una prospettiva verticale: elementari, medie, superiori''* (in Zusammenarbeit mit LEND), Torino, 10-11 marzo 1987, anführen.

Ein Blick auf Studienpläne anderer europäischer Länder ergibt, daß in den meisten von ihnen eine spezifische Ausbildung für Lehramtskandidaten besteht.
Es ist hier nicht unsere Aufgabe, verschiedene Lehrerausbildungsmodelle an ausländischen Universitäten auf ihre Vorteile und Nachteile hin zu vergleichen.
Der Versuch eines solchen Vergleichs wurde schon andererorts unternommen und ist auch zur Zeit Gegenstand eines Forschungsprogramms (s.Anmerkung 2). Wir möchten nur, wie schon viele andere Kollegen vor uns getan haben, darauf hinweisen, daß es an der Zeit ist, auch in Italien etwas auf dem Gebiet der Lehrerausbildung zu tun und von bloßen Worten zu konkreten Taten überzugehen, unter Einbeziehung aller Vorarbeiten, die bisher geleistet wurden, sei es in Form von Vorschlägen in amtlichen Schriftstücken und offiziellen Entwürfen, sei es in Form experimenteller Versuche. Das ist auch der Grund, warum wir unsere zehnjährige Erfahrung, die sich in letztere einreiht, in einen Bericht fassen wollen. Sie ist entstanden in den Jahren, in denen man glaubte und hoffte, Italien würde sich an die Situation der anderen europäischen Länder angleichen und entwickelte sich auch in den Jahren weiter, als darüber kein Wort mehr verloren wurde.

2. DER ''TIROCINIO'' AN DER UNIVERSITÄT TURIN

2.1 Seine Entstehung und Entwicklung

Das didaktische Seminar für Deutsch entstand im Jahr 1977/78 aus der schon oben angedeuteten Überzeugung heraus, daß sich die Universität nicht der Aufgabe entziehen kann, zukünftige Lehrer auf ihren Beruf vorzubereiten, vor allem nicht in Fakultäten wie ''Lettere'' und ''Magistero'', an denen viele Studenten das Lehramt immer noch als erstrebenswertes Berufsziel ansehen.
Es ordnet sich ein, wie schon gesagt, in eine Reihe von Versuchen und Initiativen[10], die darauf ausgerichtet sind, in ganz geringem Ausmaß und in völlig unzulänglicher Weise, das Vakuum zu füllen, von dem oben gesprochen wurde und liegt somit zwischen Utopie und Wirklichkeit. Einerseits hatten wir den Wunsch, den Studenten jene Ausbildung zu geben, auf die sie ein Anrecht haben, andererseits waren nicht nur unsere Kompetenz und Erfahrung auf diesem Gebiet begrenzt, sondern auch der Aktionsradius innerhalb der curricularen Organisation, die uns - zumindest offiziell - wenig Bewegungsfreiheit zugestand.
Es war nicht leicht, aus diesem Dilemma einen Ausweg zu finden, und auch deshalb präsentiert sich unser Experiment, wenn wir es so nennen wollen, nicht von vornherein als statisches konsolidiertes Modell, sondern als Organismus, der im Laufe der Jahre gewachsen ist und seine Physionomie geändert hat.
Die Hauptprobleme, die zu Beginn vorhanden waren, sind gleich geblieben: Der institutionelle Statuts, die Organisation und praktische Durchführung, vor allem aber das ''Was'' und ''Wie'', d.h. die thematische Auswahl und die methodische Gestaltung. Es war vor allem eine Frage der Schwergewichtsverteilung auf die beiden Komponenten, die in irgendeiner Form im Seminar immer vorhanden sind: Theoretische Information und praktische Erfahrung.
In den ersten Jahren führte uns der Wunsch, den zukünftigen Lehrern einen möglichst breite Palette von Informationen zu vermitteln - auch auf dem Gebiet der Pädagogik, der Lernpsychologie, der theoretischen und angewandten Linguistik - dazu, die Hilfe und Mitarbeit von Kollegen, Spezialisten auf den einzelnen Gebieten, in Anspruch zu nehmen. Es entstanden so Programme reich an Inhalten und Informationen, die in Form von Vorlesungen dargeboten wurden und in denen die spezifischen Probleme unseres Faches, sowie die praktische Lehrerfahrung als eine Art Anhang noch einen recht bescheidenen Platz einnahmen.
Dieser Versuch, dem Mangel an Basisinforma-

(10)
Wir können hier nur auf einige Initiativen im Bereich der Ausbildung der Deutschlehrer hinweisen: vgl. PASCHKE P., *Berufsvorbereitende Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer an der Universität Feltre, in:* ''Fragezeichen'' 3/1986, *14-30; SCHROTH B. / THÜNE E.-M., Erfahrungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (DaF) am ''Istituto di Lingua e Letteratura tedesca e di Filologia germanica'' der Philosophischen Fakultät der Universität Pisa*, in der vorliegenden Ausgabe von FRAGEZEICHEN; SERENA S.: Relazione sullo svolgimento del Corso di Metodologia e Didattica dell'insegnamento della lingua e letteratura tedesca agli studenti del 3° e del 4° corso. IULM, anno accademico 1986-87. Unveröffentlichtes Manuskript.; SERENA S.: *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache: Ein Einblick. IULM, Istituto Universitario Lingue Moderne, Dispensa Anno Accademico 1986-87, Milano 1987.*

tionen auf solche Art abzuhelfen, war jedoch eine Illusion. Nicht nur, weil es offensichtlich unmöglich ist, in einer wöchentlichen Vorlesung von 1 1/2 Stunden so verschiedentliche und umfangreiche Kenntnisse vermitteln zu wollen, sondern auch weil die notwendigerweise frontale Form einer Vorlesung den Studenten nur gestattet, die dargebotenen Informationen auf kognitiver Ebene zu erwerben und ihnen keinen Raum läßt für eine individuelle Verarbeitung. Zwischen Kenntnis und Kompetenz, Wissen und Können, liegt - damit sagen wir nichts Neues - eine Demarkationslinie, die nur in einem heuristischen Prozeß überschritten werden kann. Das wurde besonders in der letzten Phase des Programms evident, als sich die Studenten, sicher geworden durch die Menge der erworbenen Informationen, in die Welt der Schule hineinwagten und nach einigen Hospitationen die ersten Unterrichtsskizzen vom grünen Tisch aus versuchten. Weder den Studenten noch uns war es gelungen, eine Verbindung herzustellen zwischen der Schulpraxis und dem, was ihnen von theoretischer Seite geboten worden war.
Wenn die allmähliche Einschränkung der Beteiligung von Experten anderer Fachgebiete in den folgenden Jahren einerseits einen Verzicht auf die Vollständigkeit von Informationen bedeutete, - eine Vollständigkeit, die, wie wir oben schon sagten, nur illusorisch ist - so erlaubte sie uns andererseits den theoretischen Teil des *tirocinio* in Seminarform zu halten. Das war insofern für unseren Zweck angemessener, als ein Seminar schon von sich aus eine aktive Beteiligung der Studenten vorsieht und Momente der "Werkstattarbeit" einbeziehen kann, die den Übergang von Theorie zu Praxis weniger abrupt machen.
In der Folge konnten wir uns so mehr auf Themen konzentrieren, die sich im Laufe der Zeit herauskristallisiert hatten und die einen engeren Bezug zur Praxis haben, wie z.B. die Entwicklung verschiedener Methoden und Ansätze im Fremdsprachenunterricht, die Analyse von Lehrbüchern, die Ausbildung der vier Sprachfertigkeiten, die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht, Arbeit mit Texten, Kommunikation und "kommunikative Kompetenz", Übungstypologie in Bezug auf Lernziele, Sozialformen und Lehrverhalten usw. Auch diese Themen, von unmittelbarem Interesse für zukünftige Fremdsprachenlehrer, waren noch zu umfangreich, um sie zusammen mit unserer Studentengruppe in einem akademischen Jahr erarbeiten zu können. So entschlossen wir uns, eine schriftliche Vorlage vorzubereiten, die einige dieser Themen schon einführt und als Grundlage und Ausgangspunkt für die Seminartätigkeit dient.[11] Auf diese Weise konnten wir das Seminar selbst entlasten und uns mehr auf die mit der Unterrichtspraxis verbundenen Probleme konzentrieren.
Gleichzeitig wurden auch die Hospitationen an den Schulen intensiviert, dank der immer engeren Beziehungen zu unseren Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, die unseren Hospitanten mit Rat und Tat zur Seite standen und ihnen immer mehr Freiraum für selbständige Arbeiten ließen. Das Goethe-Institut übernahm in einigen Zusammenkünften die methodische Einbettung der Hospitationen, anfangs nur für die am Institut hospitierenden Studenten, später für alle Seminarteilnehmer.

2.2 Der "tirocinio" heute

Nach diesen einführenden Bemerkungen wollen wir unseren *tirocinio* vorstellen, wie wir ihn im akademischen Jahr 1987-88 durchgeführt haben. Wir wollen damit kein Modell anbieten, noch können wir damit das Problem der Lehrerausbildung an der Universität lösen, das, wie schon gesagt, auf gesetzlicher Basis und curricularer Ebene in Angriff genommen werden müßte.
Unser Ziel war und ist es, den zukünftigen Lehrern einige Faktoren nahezubringen und bewußt zu machen, die in einer Situation des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache im Spiel sind, einer Situation, die sie alle einmal selbst erlebten, und vielleicht auch in Zukunft mit Stellungswechsel erleben werden.
Der *tirocinio* setzt sich, wie schon gesagt, aus zwei Teilen zusammen:
a) didaktisches Seminar
b) Hospitationen in den Schulen.
Das didaktische Seminar (2 Stunden wöchentlich) war in den vergangenen 10 Jahren für alle Studenten des 4. Jahres der beiden Fakultäten "Lettere" und "Magistero" mit Hauptfach Deutsch Pflicht, was bedeutet, daß ungefähr 25/

(11)
BUCHGEHER CODA G., PONTI DOMPE' D., Introduzione alla didattica del tedesco, Giappichelli, Torino, 1985 (2).

30 Studenten das Seminar regelmäßig besuchten. Für Studenten, die nicht regelmäßig kommen konnten (studenti esterni), hielten wir jeweils alternative Programme bereit. Außer den verantwortlichen Seminarleitern[12] arbeiteten am Seminar je nach den Umständen Lehrer der Schulen von Turin und der Provinz sowie des Goethe-Instituts mit, die spezielle Themen behandelten.

2.2.1 Vorbereitungsphase.

Ende des 3. Studienjahres war mit den Studenten eine erste Zusammenkunft vereinbart worden, die vor allem den Zweck hatte, ihnen das Seminar des folgenden Jahres vorzustellen und sie schon einige Monate im voraus für den Problemkreis der DaF-Didaktik zu interessieren, mit dem sie bisher nie direkt in Berührung gekommen waren. In den Sommermonaten hatten sich die Studenten die grundlegenden Kenntnisse verschafft, um das Seminar, das, wie schon gesagt, auf die Einführung und Erklärung *aller* Grundinformationen verzichten muß, mit Erfolg besuchen zu können. Sie erhielten eine Liste mit einschlägiger Lektüre zur Wahl, jedoch sollten alle zumindest die "dispensa"[13] lesen. Zur Erleichterung des Lesens, sowie zur Bewältigung und Verarbeitung der aufgefundenen Daten verteilten wir folgende Liste von Fragen:

A. HISTORISCHER RÜCKBLICK
Welche Etappen unterscheiden wir in der Entwicklung des FU? Geben Sie einen synoptischen Überblick über die verschiedenen Methoden in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik *bis zur gegenwärtigen Orientierung unter Berücksichtigung folgender Faktoren:*
- theoretischer Hintergrund
- Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmaterial
- Rolle des Lehrers und Lerners, sowie vorrangig angewandte Verfahren.

B. HEUTIGER STAND
1)
Welche Charakteristika der Lerner hat ein Fremdsprachenlehrer zu berücksichtigen?
Welche Wissenschaften beschäftigen sich mit dem Lerner und dem Fremdspracheneerwerb? Welche Themen stehen dabei besonders zur Diskussion?
2)
Über welche Kompetenz (Sach- und Fachkenntnisse) muß ein Fremdsprachenlehrer heutzutage verfügen? Welche Einstellung und Verhaltensweise wird von ihm in Bezug auf Unterricht und Lerner verlangt?
3)
Welche Aspekte der Sprache *berücksichtigt der moderne Fremdsprachenunterricht? Welche Wissenschaften haben zu einer Erweiterung der Perspektive beigetragen?*
4)
Welche Bedeutung haben die Begriffe "Kommunikation" und "Grammatik" im Fremdsprachenunterricht? Besteht Ihrer Ansicht nach ein Widerspruch zwischen den beiden Begriffen?
5)
Welche Methoden entsprechen am besten den Zielen, die sich der moderne FU stellt? Auf welche Verfahren und Techniken aus den vergangenen Jahren, die man heute vielleicht vernachlässigt, würden Sie nach Ihrer eigenen Erfahrung wieder mehr Gewicht legen?

Nach den Sommerferien, zu Beginn des akademischen Jahres gaben die Studenten in synthetischer Form ihre Antworten ab, die wir korrigierten, ohne sie jedoch zu bewerten, da wir sie als Ausgangspunkt und nicht als Zielpunkt betrachteten. Im Verlauf des Seminars kamen die Studenten selbst "rückwirkend" zu einer Bewertung aufgrund der allmählich sich festigenden Erkenntnisse.

2.2.2 Durchführung:

Im folgenden werden die Themenkreise vorgestellt, die wir mit den Studenten behandelt haben. Wir verzichten auf nähere Angaben zu Datum und Dauer der verschiedenen Einheiten, beschreiben sie jedoch z.T. in den einzelnen Schritten, um den Ablauf des Seminars besser verständlich zu machen.

UE 1. EINSTIEG
Ein Zitat von Mario Lodi: "Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola*, ma solo di *come bisogna essere* per poter far scuola", gab uns den Anlaß zu einem ersten Meinungsaustausch über Eigenschaften und Qualifizierung eines guten Lehrers.
1.1.
Die Studenten nahmen dazu schriftlich kurz Stellung.
1.2.
Anschließend wurde über die verschiedenen Meinungen zur Bedeutung des Lehrberufs und zu den dabei gefallenen Stichworten (Berufung, Begabung, Aufgeschlossenheit, Anpassungsfä-

(12)
Donatella Ponti Dompé für die Fakultät Lettere e Filosofia, Grete Buchgeher Coda für die Fakultät Magistero.
(13)
s.Anm. 11

higkeit, solide berufliche Ausbildung, Fähigkeit verschiedene Methoden individuell und situationsbezogen anzuwenden, Weiterbildung, Einstellung auf die Psyche der Lerner usf.) diskutiert.
Die Studenten stimmten mit verschiedener Begründung darin überein, daß neben angeborenen Fähigkeiten die Ausbildung eine große Rolle spielt.

UE 2. EINE ERSTE BEGEGNUNG MIT DER PRAXIS

Wir benutzten die Gelegenheit - immer im Hinblick eines eintägigen Forbildungsseminars am Goethe-Institut über das Thema "Lieder im Deutschunterricht"[14], um unseren Studenten einmal die Möglichkeit zu bieten, mit anderen "wirklichen Lehrern" zusammen zu sein und deren Interessen und Probleme zu teilen.
2.1.
Als Vorbereitung diente uns eine Unterrichtseinheit aus dem Programm "Mein Gespräch, meine Lieder"[15], einerseits um mit den Studenten einfach ein Hörverständnis zu üben, andererseits um sie als zukünftige Lehrer auf die Charakteristik eines HV und die bei einer Behandlung im Unterricht erforderlichen methodischen Schritte aufmerksam zu machen.
2.2.
Die Studenten besuchten das Seminar am Goethe-Institut und beteiligten sich aktiv an den Gruppenarbeiten und der Diskussion im Plenum.

UE 3. EIN BLICK AUF DIE GESCHICHTE

In den folgenden Seminarstunden sollten die Studenten, die sich aufgrund ihrer Ferienlektüre schon einen ersten Überblick über den Deutschunterricht in den letzten 50 Jahren verschafft hatten, anhand von Materialvorlagen näher mit den einzelnen Entwicklungstendenzen vertraut werden.
3.1.
Wir verteilten Fotokopien aus einigen Lehrbüchern verschiedener Jahre. Um den Vergleich zu erleichtern, wurden Lektionen mit derselben Thematik (Einführung der Modalverben) gewählt.

(14)
Da Seminar wurde von Frau Jutta Pabst geführt, der wir bei dieser Gelegenheit herzlich danken.
(15)
PULL LIFDU (HG), *Mein Gespräch, meine Lieder*, Langenscheidt, 1986.

Die Aufgaben der Arbeitsgruppen bestanden darin:
- die Photokopien chronologisch zu ordnen und diese Ordnung zu begründen mit Bemerkungen über äußere Aufmachung, Sprache, Themen, Übungstyp, Medien usf.
- die primären Ziele des Lehrbuches zu erkennen
- das Lehr- und Lernerverhalten zu beschreiben, auf das das Lehrbuch schließen läßt.

3.2.
In Gruppen wurden weitere fotokopierte Auszüge aus verschiedenen Lehrbüchern und ihren Neubearbeitungen ausgeteilt.
Die Studenten sollten die Neubearbeitungen mit der ersten Ausgabe des Lehrwerkes vergleichen und die Unterschiede festlegen und diskutieren.
3.3.
Schließlich wurden zum gleichen Thema "Modalverben" Fotokopien aus einigen neueren Lehrbüchern ausgeteilt und mit den vorherigen verglichen.

UE 4. WIE BEOBACHTET MAN EINE UNTERRICHTSSTUNDE?

Zur Schulung und Schärfung der Fähigkeit, Unterricht zu beobachten, (im praktischen Teil des *tirocinio* müssen die Studenten Protokoll führen über die einzelnen Unterrichtsstunden, an denen sie teilnehmen) wurde schon zu diesem Zeitpunkt eine gewisse Anzahl von Seminarstunden vorgesehen, die teils an der Universität, teils am Goethe-Institut stattfanden.
4.1.
Die Studenten untersuchten während der Weihnachtsferien Photokopien von Unterrichtsprotokollen und Unterrichtsskizzen. Ihre Aufgabe war, das Lernziel einer ganzen Unterrichtseinheit, die Teilziele der verschiedenen Phasen sowie den Übergang von einem methodischen Schritt zum anderen zu erkennen.
4.2.
Im Verlauf der anschließenden Diskussion tauchten die verschiedenen für die Planung einer UE relevanten Faktoren auf (Lernziele, Sozialformen, usw.), die in einem Assoziogramm festgehalten wurden.
Jede Gruppe untersuchte nochmals die von ihr schon analysierte Unterrichtseinheit, wobei sie sich auf einen der im Assoziogramm aufscheinenden Aspekte konzentrierte.

4.3.
Es wurde ein Raster erarbeitet für die Unterrichtsbeobachtung. Die Studenten versuchten eine in unserem Skriptum enthaltene Unterrichtsskizze tabellarisch darzustellen. Dabei bemerkten sie, daß es nicht immer leicht ist, die einzelnen Phasen eindeutig zu trennen und zu benennen, was jedoch nicht bedeutet, daß man sich nicht auf eine bestimmte Terminologie und Gliederung einigen kann.
4.4.
An diesem Punkt kam die Praxis den Studenten wieder einen Schritt näher mit zwei durch das Goethe-Institut gebotenen Veranstaltungen.[16]
Beim ersten Treffen stellte Frau D'Antona (Goethe-Institut) einen Raster vor, der in der anschließenden Beobachtung eines Unterrichtsmitschnittes verwendet werden sollte. Die Titel der einzelnen Spalten wurden besprochen und eine Reihe von Möglichkeiten angeführt, den Raster zu füllen.
Nach dieser Vorbereitungsarbeit hielten die Studenten die hervorstechenden Elemente des Unterrichsmitschnittes fest und trugen sie in den Raster ein.[17] Anschließend wurde im Plenum noch kurz darüber diskutiert.
In der darauffolgenden Woche hatten die Seminarteilnehmer die Möglickeit, einen von Frau Dr. Lili von Hartmann (auch im Goethe-Institut tätig) gehaltenen Modellunterricht zu beobachten. Zu Beginn der Stunde bekamen alle einen detaillierten Unterrichtsplan, um die verschiedenen Phasen besser verfolgen zu können.
Es handelte sich verständlicherweise nicht um eine natürliche Unterrichtssituation, einerseits wegen der Anwesenheit von uns Zuhörern, andererseits weil jeder kleinste Schritt vorprogrammiert und vorgesehen war, was nicht immer der Wirklichkeit entspricht, in der es des öfteren vorkommt, daß man von einem vorgefaßten Programm abweicht oder abweichen muß.
Die Studenten beobachteten, wie es der Lehrerin gelang, durch genaue Einhaltung ihres Plans einen Modellunterricht vorzuführen, und trotzdem die sehr natürliche und entspannte Klassenatmosphäre nicht zu beeinträchtigen.

UE 5. GRAMMATIK UND KOMMUNIKATION: INTERAKTION ODER WIDERSPRUCH?

An diesem Punkt schien uns eine kurze Atempause in der Progression des Seminars angebracht, um einige Überlegungen einzuschalten zu zwei Begriffen, die in der heutigen Fremdsprachendidaktik grundlegend und allgegenwärtig sind: "*Grammatik*" und "*Kommunikation*".

(16)
Wir danken im besonderen dem Leiter der Sprachabteilung Gustav Wiedenhöfer, sowie der früheren Leiterin Brigitte Weis, und allen Kollegen des Instituts, die uns ihre wervolle Mitarbeit angeboten haben.
(17)
s. folgendes Rasterbeispiel:

UNTERRICHTSBEOBACHTUNG

Ziele/Phasen	Interaktion L = Lehrer / S = Schüler	Sozialformen Medien	Didaktischer Kommentar	Welche Fertigkeiten werden geübt?	Übungsformen
I. Einführung a) Evokationsphase b) Einführung des Themas (Vorentlastung, Aktivierung der Vorkenntnisse) II. Darbietungsphase a) Bild, Fotokopie, Tonband usw. b) Erklärung c) Überprüfung III. Festigungsphase a) Wortschatz b) Regelmäßigkeiten am Kontext, Deduktionsübung, Darstellung der Regeln IV. Übungsphase V. Transferphase	Wer spricht mit wem? Sind Äußerungen spontan? Hilft sich S. dem anderen? Redezeit (wieviel L., wieviel S.?) Beteiligung der Schüler: wie kann man das Interesse wecken? Sprache des Lehrers: Niveau angemessen, (Geschwindigkeit, Korrektur)	Frontalunterricht Partnerarbeit Kleingruppe Großgruppe Plenum Lehrbuch Tafel Tonband Bild Overheadprojekt Video Sprachlabor	Übungsweise (in Stufen, zu schwer) Gehäufte Schwierigkeiten (vermeiden!) Übung vieler Fertigkeiten: bilanzer Wert Kontrolle beim Speicher (immer, viel, wenig, nie) Aufbau der Phasen	Hören Sprechen Lesen Schreiben	Benennung der Übungstypologie: vom kommunikativen Deutschunterricht", (Langenscheidt 1981) und deren Zuordnung zu den einzelnen Zielen und Phasen

Diese Begriffe waren für unsere Studenten nicht neu, und sie waren ihnen auch in den vergangenen Seminarstunden immer wieder begegnet. Trotzdem hatten wir den Eindruck, daß sie in ihrer Bedeutung vage und verschwommen geblieben waren, und daß vor allem ihre Rolle und ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht noch nicht klar waren (was übrigens auch für manche reale Unterrichtssituationen zutrifft). Auch wenn uns eine Diskussion über dieses Thema mehr zu einer theoretischen Erörterung hätte führen können, versuchten wir auch hier ein ausgewogenes Verhältnis zu finden zwischen notwendigen Informationen, für die die Seminarleiter sorgen, und Kenntnissen, die von den Studenten selbständig erarbeitet werden, sowie Erkenntnissen, zu denen sie allmählich gelangen.

Die Unterrichtseinheit verlief folgendermaßen:

5.1.

Zu Beginn wurden in zwei Assoziogrammen eine Reihe von Substantiven, Verben und Adjektiven festgehalten, die die Studenten jeweils mit den Begriffen "Grammatik" und 'Kommunikation'' verbanden.[18] Anschließend hoben die Studenten die Wörter hervor, die in beiden Assoziogrammen auftraten, wobei ihnen die Zusammenhänge deutlich wurden. Hinterher fanden sie die Kernwörter heraus, die u.a. zu einigen im Fremdsprachenunterricht relevanten Bedeutungen von Grammatik führten, über die in den darauffolgenden Stunden gesprochen wurde.

5.2.

Wir gingen von der allgemein anerkannten Tatsache aus, daß man, ob man nun Grammatik für langweilig oder unnütz, schwer oder überflüssig hält, ihr nicht ausweichen kann, denn sie ist als Regelsystem in der Sprache "drinnen". Das überprüften die Studenten selbst anhand von Beispielsätzen, in denen sie neben leicht identifizierbaren Irregularitäten auf morphologischer, syntaktischer und semantischer Ebene auch Fälle der Neutralisierung[19] von Regeln entdeckten, oder den engen Zusammenhang zwischen Grammatik und Lexik erkannten, aufgrund dessen sich manche Regelwidrigkeiten erklären.[20]

5.3.

Nach diesem kurzen Aufblenden auf Grammatik als Regelsystem in der Sprache führte ein weiterer Schritt zum Thema Grammatik als systematische *Beschreibung* von Sprache. Es versteht sich von selbst, daß wir dabei nicht auf einzelne linguistiche Beschreibungsmodelle eingingen. Anhand einiger Beispiele stellten die Studenten fest, daß die Dependenzverbgrammatik als Beschreibungsmodell des Deutschen mehr Erfolg hatte und sahen, wie sie in manchen Lehrbüchern teils explizit, teils mehr implizit einen Niederschlag findet.[21]

Anschließend eröffnete sich eine Diskussion über die "Abwertung" von Grammatik in der Fremdsprachendidaktik und über die Aversion gegen Grammatikunterricht von Seiten vieler Lerner aber auch mancher Lehrer. Als Gründe

(18)
z. Bsp. *Nomen* wie: Sprache, System, Regel, Unterricht, Modell, Theorie, Linguistik, Lehrer, Schüler, Partner, Rollen, Information, Situation usf.
Verben wie: lernen, üben, beschreiben, erklären, automatisieren, verstehen, hören usf.
Adjektive wie: schwer, überflüssig, notwendig, informativ, sprachlich, außersprachlich, redundant, induktiv, implizit usf.

(19)
Unter Neutralisierung verstehen wir das Nicht-wirksamwerden einer Regel in einem bestimmten Kontext, wenn z.B das Vorhandensein des Artikels die bekannte Wortstellungsregel "bei Nomen steht das Dativobjekt vor dem Akkusativobjekt, bei Pronomen das Akkusativobjekt vor dem Dativobjekt" durchbricht (sie gaben den Arbeitslosen das Geld / sie gaben es ihnen - sie gaben den Arbeitslosen Geld / sie gaben das Geld Arbeitslosen) oder wenn eine Stellungsregularität durch Hervorhebung aufgehoben wird, d.h. wenn die übliche Endstellung des Prädikats durch eine ungewöhnliche Erststellung ersetzt wird (ich werde es dir zeigen / zeigen werde ich es dir! - *abholen* werde ich die Bücher morgen, aber *bezahlen* möchte ich sie schon heute.

(20)
Die Wechselbeziehung zwischen Lexik und Grammatik wird vor allem dort deutlich, wo eine grammatische Kategorie (z.Bsp. Tempus, Singularität, Pluralität, usf.) in der Bedeutungsstruktur eines Wortes selbst vorhanden sind (z.Bsp. bei Verben wie hoffen, versprechen, zusammenarbeiten, sich treffen usf.).
Der inhärente Zukunftsbezug kann in folgenden Beispielen zu einer Einsparung bzw. Kompensation der grammatischen Form führen: Er hofft, daß ich ihm helfen werde/ Er hofft auf meine Hilfe; Ich versprach, daß ich ihm helfen werde/ ich versprach ihm meine Hilfe: Sie sagte zu, daß sie kommen wird/ sie sagte ihr Kommen zu; aber nicht: *Sie sagte, daß sie kommen wird/ sie sagte ihr Kommen.

(21)
"Das Verb dirigiert den Satz" finden wir des öfters im Lehrbuch *Sprachkurs Deutsch* mit dementsprechenden Darstellungen (z.Bsp. Bd. I S.207,215; Bd. II S. 37, 191). Auch *Deutsch aktiv* lehnt sich bei der Vorstellung von Satztypen, und Satzbauplänen vielfach an die Dependenzgrammatik an.

dafür wurden u.a. angeführt:

- Begriffe wie: "Kommunikation", "Kreativität", "Handeln mittels Sprache", faszinieren mehr als "Norm", "Regel", "systematisches Lernen". Dem systemhaften Aspekt der Sprache wird das Sprachgefühl vorgezogen.
- Man "traut" den in der linguistischen Beschreibung aufgestellten Regeln nicht; sie werden vielfach durch Ausnahmen unverläßlich.
- Linguistische Regeln werden nur zu oft durch kommunikative Regeln aufgehoben.
- Die Grammatik als linguistische Darstellung von Regeln bleibt noch Antworten auf zu viele Fragen schuldig, d.h. zu viele Regelmäßigkeiten sind noch nicht entdeckt, auch wenn sie existieren. Zu diesem Punkt erhielten die Studenten Fotokopien mit Beispielen, die dieses Fluktuieren, sowie verschiedene Übergangsstadien in der Darstellung linguistischer Phänomene aufzeigen. In Gruppen verglichen sie, wie sich diese Darstellung u.U. sogar in verschiedenen Auflagen der gleichen Grammatik ändern kann und wie manche Erkenntnisse der neuesten Forschung auf dem Gebiet der Grammatik sozusagen nur darauf warten in Grammatiken als Regelmäßigkeiten eingefügt zu werden.

5.4.

Grammatik als *Sprachkompetenz des Sprachbenutzers* wurde von uns unter zwei Aspekten betrachtet:

1. Verhältnis zwischen Sprachkönnen und Sprachwissen
2. Interlanguage-Hypothese

1.

Als Anregung einer Diskussion zu diesem Punkt diente uns folgendes Postulat: "Mehr Linguistik in der Lehrerausbildung, weniger Linguistik in der Schule".[22] Die Studenten stellten Hypothesen auf über die Bedeutung dieses Postulats und diskutierten über seine Stichhaltigkeit.Sie stimmten überein, daß linguistische Kenntnisse in Schule und Universität (in letzterem Fall bezogen auf die Lehrerausbildung) eine verschiedene Funktion haben. Anschließend wurden die Chancen und Vorteile unterstrichen, die ein nicht-muttersprachlicher Lehrer im Vergleich zu seinem muttersprachlichen Kollegen haben kann aufgrund solider linguistischer Kenntnisse.

(22)
HELBIG G., *Kommunikativer Grammatikunterricht. Ziele, Möglichkeiten und Grenzen*, in DaF 1/1986, S.19.

2.

Unter diesem Punkt wurde hingewiesen auf die Auswirkung der Interlanguage-Hypothese auf den Fremdsprachenunterricht und insbesondere auf Fehleranalyse und Fehlerbewertung.

5.5.

Nach einem kurzen Rückgriff auf das, was zu dem Thema *Grammatik in Lehrbüchern* schon in früheren Seminarstunden gesagt wurde, verteilten wir noch einige Fotokopien mit Beispielen von Grammatikdarstellungen in neueren Lehrbüchern. Die Studenten verglichen sie in Gruppen und berichteten über die jeweiligen Ergebnisse.

5.6.

Grammatik im Unterricht versteht sich nicht nur als systematische Darstellung des sprachlichen Regelapparates in Lehrbüchern oder als diesbezügliche Erklärung von Seiten des Lehrers, sondern ist in jeder Form von Arbeit mit Sprache, in jeder kommunikativen Situation präsent. Die Studenten erleben diese Interaktion von Grammatik und Kommunikation vor allem in der praktischen Hospitationsphase; um sie ihnen schon vorher evident zu machen, erarbeiteten wir mit ihnen ein Modell, in dem außersprachliche kommunikative Faktoren (Thema, Situation, Intention usw.), sprachliche Strukturen und Lexik ineinandergreifen.

5.7.

Auch bezüglich des Begriffes der *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* beschränkten wir uns auf einige uns wichtig erscheinende Aspekte:

a) Kommunikative Wende/Kommunikativismus[23].

In der Diskussion über dieses den Studenten z.T. schon vertraute Thema, ging es vor allem um die historischen und theoretischen Voraussetzungen der kommunikativen Orientierung, um die teils zu enge, teils zu weite Interpretation von "kommunikativ" und die Gefahr einer falschen Kommunikationseuphorie im Fremdsprachenunterricht.

(23)
Zu "kommunikativ-pragmatische Wende und kommunikative Orientierung" vgl. SUCHSLAND P., *Germanistische Grammatikforschung in der DDR - Versuch eines historischen Überblicks*, in DaF 1/1984 und HELBIG G., a.a.O. S.15,16. In diesem Beitrag warnt Helbig zugleich vor einem "einseitigen Kommunikativismus".

b) Sprachnorm und kommunikative Norm:
Die Studenten bekamen eine fotokopierte Liste von Beispielen, anhand derer sie nicht nur bekannte Fälle der Interaktion dieser beiden Normen herausfanden, sondern auch solche, wo Normen der beiden Ebenen aufeinanderstoßen, wie z.B. im Fall der Mitspieler des Verbes, die einerseits strukturell notwendig und kommunikativ fakultativ, andererseits strukturell fakultativ und kommunikativ notwendig sein können.(24)

c) Kommunikativer Grammatikunterricht:
Wir versuchten diesen Ausdruck zu klären, der im Deutschen zweideutig ist, je nachdem, ob man "kommunikativ" zu Grammatik oder zu Unterricht in nähere Beziehung setzt.(25)
Die Diskussion geht um die Frage: Gibt es eine kommunikative Grammatik? Gibt es einen Unterricht der Grammatik, der kommunikativ ist? Als Ergebnis hielten die Studenten fest: Grammatik bleibt Grammatik insofern, als sie sich nicht mit Kommunikation identifiziert; kommunikative Faktoren wirken, wie schon weiter oben bemerkt wurde, auf sie ein, und im Verlauf des Unterrichts besteht eine ständige Interaktion zwischen beiden Ebenen.
In diesem Zusammenhang wurde auf die Bedeutung des integralen Fremdsprachenunterrichts(26) hingewiesen und über seinen unterschiedlichen Stellenwert in Lehrerausbildung und Schule diskutiert.

d) Lehrbücher im kommunikativen Unterricht.
Dieses Thema wurde in zwei Phasen behandelt:
- Gemeinsame Erarbeitung von Kriterien für die Beurteilung eines Lehrbuches
- Untersuchung verschiedener Lehrbücher aufgrund der aufgestellten Kriterien.

Zum ersten Punkt gingen wir von den Fragen aus, die sich ein Lehrer stellen muß, wenn er ein Lehrbuch verwendet und hielten stichpunktartig fest:
Zwecke/ Ziele? - Inhalte? - Methoden? - Damit verbundene Aufgaben und Übungen? - Sich im Lehrbuch widerspiegelnde Erkenntnisse der Forschung? - Didaktisierung dieser Erkenntnisse? -

Danach wurden die Funktionen eines Lehrbuches, inbezug auf den Lerner, hervorgehoben:
- *motivieren* (äußere Aufmachung, Bilder, Zeichnungen, Farbe usf.)
- *informieren*: - linguistisch: Grammatik, Lexik:
  - extralinguistisch: Sachinformationen, Landeskunde, Literatur usf;
  - didaktisch: Anleitungen zur Ausführung von Aufgaben und Übungen)
- *Kontrollieren* (Tests, Lösungsschlüssel usw.)
- *Schaffen von Handlungs- und Tätigkeitsmöglichkeiten für den Schüler* inbezug auf alle Sprachfertigkeiten.(27)

Die darauffolgende Seminarstunde wurde der Untersuchung von Lehrbüchern gewidmet. Die Studenten arbeiteten in Gruppen und versuchten auf der Basis der herausgefundenen Kriterien eine kurze Bewertung, die im Plenum vorgetragen und schriftlich festgehalten wurde.

UE 6. WIEDER EIN SCHRITT NÄHER ZUR UNTERRICHTSPRAXIS
Nach dem in der vorhergehenden UE behandelten Thema, das in seiner zentralen Stellung im Fremdsprachenunterricht nicht nur ein abgesichertes Hintergrundwissen, sondern auch eine klare Stellungnahme von Seiten des Lehrers verlangt, stellt diese UE wieder eine Begegnung mit konkreten Unterrichtserfahrungen dar.

(24)
z.B.: Sie nimmt an. / Er gibt auf. / Sie wollen aber nicht! / Mach schon! (kommunikativ fakultativ, strukturell notwendig und hier also "unvollständig").
Arbeitet sie in Turin? Ja, sie arbeitet dort./ Nein, sie arbeitet nicht dort./ *Ja, sie arbeitet./ *Nein, sie arbeitet nicht./ Nein, sie arbeitet überhaupt nicht. (Die Antwortsätze sind strukturell fakultativ, kommunikativ jedoch notwendig. Die mit Sternchen bezeichneten Antwortsätze sind kommunikativ unvollständig).

(25)
Vgl. HELBIG G., a.a.O. S.17.

(26)
Vgl. HELBIG G., a.a.O. S.18. Der FU ist integral, wenn "die verschiedenen Ebenen, Teile und Subsysteme der Sprache (wie z.B. Morphologie, Syntax, Lexik, Stilistik) nicht isoliert voneinander" vermittelt werden. Helbig plädiert für eine "integrale Sprachlehre" was Lehrbücher und Unterricht an Schüler betrifft, lehnt sie jedoch ab in der Lehrerausbildung an Hochschulen und für die linguistische Beschreibung einer Einzelsprache.

(27)
Vgl. auch BIM I.L., *Einiges zu den Grundlagen einer Fremdsprachenlehrbuchtheorie*, in DaF 5/1987.

6.1.
Das Handelsdeutsch, die große Unbekannte
Es handelt sich bekanntermaßen um eine Fachsprache, die an "Istituti Tecnici Commerciali" unterrichtet wird, wo das Deutsche als Fremdsprache mehr als in jedem anderen Schultyp vertreten ist. Die Bedeutung dieser Fachsprache liegt also auf der Hand, eine Bedeutung, die im Universitätstudium, in der Ausbildung von Germanisten keine Beachtung findet und auch nicht finden kann. Die Studenten sind weder mit dem Gegenstand, noch mit dem diesbezüglichen Funktionalstil der deutschen Sprache vertraut, es sei denn, sie haben in ihrer Schulzeit ein Istituto Tecnico besucht.
Es konnte natürlich nicht die Aufgabe des Seminars sein, diese Informationslücke zu füllen, jedoch glaubten wir, daß auch ein einmaliges Treffen mit einer Expertin in diesem Fach, Antonietta Zucchino, die seit Jahren mit uns zusammenarbeitet, verschiedene Anregungen geben konnte.
Frau Zucchino verstand es, aufgrund ihrer Erfahrung und Kompetenz, den Studenten ein ihren Interessen und ihrer Ausbildung ferne liegendes Gebiet nahe zu bringen. Sie zeigte, wie man im Schulunterricht eine plausible Situation der Handelskorrespondenz erreichen kann, indem man sie von den Studenten selbst schaffen und steuern läßt. Die Lerner stehen tatsächlich im Zentrum des Unterrichtsprozesses, dadurch , daß sie Partner eines regen - natürlich fiktiven - Briefwechsels werden, der aber deshalb nicht weniger real ist für sie.
Was die "technische " Seite des Faches betrifft, versuchte Frau Zucchino den Studenten ihre Unsicherheit zu nehmen, indem sie ihnen zeigte, daß Handelsbriefe heute immer mehr standardisiert sind und daß sie im Grunde nur aus wenigen notwendigen Elementen bestehen, die jeweils variiert werden. Zum Schuß wurden die Studenten aufgefordert, selbst Aufgaben zu lösen, wie z.B. Verfassung eines Briefes aus vorgegebenen Elementen, Antworten auf Briefe usw.

6.2.
Spiele im Unterricht
Dieses Thema nimmt seit einigen Jahren im "tirocinio" einen festen Platz ein, und einige Kolleginnen von Turiner Schulen arbeiten dabei abwechselnd mit uns zusammen.(28)
Sie stellen verschiedene Spiele vor, die sie selbst im Unterricht ausprobiert haben, und die dann z.T. im Seminar auch erprobt werden.
Unseren Kolleginnen gelingt es, den Studenten neben dem Spielzweck auch den pädagogischen Wert der Spiele vor Augen zu führen: Die Studenten erleben selbst die motivierende Funktion von Spielen im Unterricht und verwenden oft das eine oder andere in der Lehrprobe, mit der sie ihren Hospitationszyklus abschließen.

UE 7. DIDAKTISCHE FUNKTION VON TEXTEN. LESEFÄHIGKEIT.
Unter den vielen Themen, die man sowohl von theoretischer als auch von praktischer Seite behandeln könnte und sollte - z.B. curriculare Fragen, systematische Vorstellung der 4 Sprachfertigkeiten, Fehlerbewertung und Lernkontrolle, Medieneinsatz, Unterrichtssprache, usw. - geben wir dem Themenkomplex "Texte und Lesen im FU" den Vorzug.

7.1.
Die Studenten wissen aus eigener Erfahrung als Lerner, daß Texte nicht willkürlich ausgewählt werden, sondern im FU einen bestimmten Zweck und ganz bestimmte Funktionen erfüllen (Einführung von Grammatik, Vorstellung von Lexik und Redemittel für Sprechintentionen, landeskundliche Information usw.). Diese Funtionen hängen von verschiedenen Faktoren ab: den Merkmalen des Textes selbst, der Zielsetzung des Lehrbuches, dem Lehrplan, der Unterrichtsplanung des Lehrers, der Unterrichtssituation, usw.
In älteren Lehrbüchern waren die Texte vor allem konstruiert, um ein bestimmtes linguistisches Phänomen einzuführen. Ihre didaktische Funktion schien auf den ersten Blick klar, schon infolge der unnatürlichen Häufung dieses Phänomens im Text. In neueren Lehrbüchern sind Texte grundsätzlich autentisch und es ist schwieriger in ihnen auf den ersten Blick eine einzige Funktion zu erkennen.

7.2.
Das gab uns Anlaß, auf zwei Funktionen von Texten zu sprechen zu kommen, deren Unterschied sich ein Lehrer bei ihrer Verwendung im

(28)
Paola Barberis, Elena Bruno und Caterina Rostagno.

Unterricht immer von Augen halten muß:
- Auslösefunktion
- Zielfunktion[29]

Die Studenten versuchten, die Unterschiede herauszufinden und wir hielten nochmals fest: Obwohl Texte oft schon infolge ihrer besonderen Strukturierung und allgemeinen Merkmale ihre Verwendungsmöglickeiten in der einen oder anderen Funktion "anbieten", ist es im Grunde doch der Lehrer, der sie den Texten zuschreibt, d.h. er entscheidet letztlich, was er mit dem Text machen will.
Wir verteilten verschiedene Texte zum gleichen Thema. Die Studenten untersuchten sie und machten Vorschläge, in welcher der beiden Funktionen sie die Texte jeweils verwenden würden. Ihre Vorschläge waren z.T. sehr verschieden, was unsere obige Behauptung bestätigt.

7.3

Im heutigen FU werden bekanntlich nicht isolierte Texte verwendet um ein Thema einzuführen, sondern verschiedene Textarten (Dialog, Brief, Erzählung, Bericht, Interview, Beschreibung, etc.), die sich um eine Thematik gruppieren und sich in ihrer didaktischen Funktion ergänzen. Sie unterscheiden sich schon in ihrer äußeren Aufmachung (tipo-topographische Elemente), was die Studenten schon aus ihrem eigenen Umgang mit Lehrbüchern wissen, aber anhand einer Reihe von Beispielen bewußt überprüfen konnten.

7.4.

Davon ausgehend wurden anschließend Überlegungen angestellt zu Texttypen und Textarten und zu den verschiedenen Kriterien, nach denen Texte klassifiziert werden können, wobei besonders die grundlegende Unterscheidung in *Sachtexte/Gebrauchstexte/Instrumentaltexte* einerseits und *fiktive/literarische Texte* andererseits auftaucht.
Im Zusammenhang damit wurde kurz auf das "Revival" literarischer Texte im FU hingewiesen und auf die verschiedenen Gründe, die dieses Revival rechtfertigen.
Zum Teil in Gruppen während des Seminars z.T. in individueller Arbeit zu Hause, untersuchten die Studenten dann eine Reihe von ausgewählten Texten, die repräsentativ für verschiedene Textsorten waren, hoben deren strukturelle Besonderheiten hervor sowie ihre etwaigen Verwendungsmöglichkeiten.

7.5.

Als letztes kamen wir zu sprechen auf die Hauptfunktion des geschriebenen Textes, die ihm sozusagen inhärent ist, die, gelesen zu werden. Dabei streiften wir kurz die Gründe des Wiederauflebens von Texten in den vergangenen 10-15 Jahren, nicht nur in der linguistischen Forschung, sondern auch als schriftliche Sprachvariante im FU, geknüpft an die sprachliche Tätigkeit des Lesens. Der Leseprozeß in der Muttersprache und in der Fremdsprache, Lesezweck, Lesearten, Lesestrategien waren Themen, über die in letzter Zeit in zahlreichen Veröffentlichungen viel geschrieben, auf zahlreichen Tagungen und Seminaren viel diskutiert wurde[30]. Wir versuchten an sie in Rahmen dieses Seminars so konkret wie möglich heranzugehen.

7.6.

Die ersten Aufgaben, die wir vorschlugen, hatten den Zweck, die Studenten ihren eigenen Leseprozeß bewußt erleben zu lassen, einen Prozeß, der sich in zwei Phasen abspielt (vor allem beim Lesen in der Fremdsprache), die sich gegenseitig immer wieder ablösen. In der einen Phase versucht der Leser aufgund seines Vorwissens, seiner Erwartungen, seines synthetischen Textverständnisses, das sich vor allem auf semantische Elemente stützt, Hypothesen aufzustellen und dem Text einen Sinn zu geben, in der anderen überprüft er analytisch seine Vermutungen und sucht ihre Bestätigung, indem er seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Textelemente, ihre Kohäsion und Konnexion[31] lenkt.

7.7.

In weiteren Aufgaben wurden Lesezweck und Lesearten deutlich, und die Studenten entdeckten selbst ihren Zusammenhang und ihre Interdependenz.

7.8.

Inbezug auf die Lesestrategien folgten wir der allgemein üblichen Unterscheidung in:
- solche, die sich auf außer- bzw. übersprachliche Elemente stützen
- solche, die an Textkohärenz (Textkohäsion und Textkonnexität) gebunden sind, die ein Leser in der Muttersprache unbewußt anwendet und die beim Lesen in der Fremdsprache unbewußt eingesetzt werden
- solche, die Kenntnisse der jeweligen Einzelsprache und ihrer strukturellen Beschaffenheit erfordern.[32]

7.9. Die Studenten nahmen nochmals die Texte vor, die sie schon in den Händen hatten (7.4) und untersuchten sie im Hinblick auf die Interdependenz von: Texttyp, Funktion und Verwendung, Lesezweck, Leseart, Lesestrategien.

UE 8. UNTERRICHTSVERSUCH

Das Seminar endete im Mai mit einer Reihe simulierter Lehrproben. Die Studenten entwarfen erstmals selbst Unterrichtsskizzen, die schon eine Verbindung zum eigentlichen Praktikum im Herbst herstellten.
Die Thematik "Didaktisierung von Texten", zu der uns praxisbezogenes, leicht handhabbares Material zur Verfügung stand, an dem sich die Studenten orientieren konnten[33], bot sich auch als eine Fortsetzung unserer Überlegungen zu Text und Lesen an.
In Gruppen erarbeiteten die Studenten zu Hause eine UE, wobei sie jeweils von einer der oben angegebenen Unterlagen ausgingen.
Jede Gruppe stellte dann ihren Didaktisierungsvorschlag den Kollegen vor (zur Verfügung stehende Zeit: 1 Stunde), die sich in der Rolle der Schüler ad den verschiedenen Übungen und Aufgaben beteiligten und hielt ihn in der Folge mit einigen persönlichen Bemerkungen schriftlich fest.

UE 9. DAS PRAKTIKUM

Der praktische Teils des "Tirocinio" erfordert eine langfristige Vorbereitung, auch um Kontakte aufzunehmen mit den Schulen von Turin und Umgebung sowie dem Goethe-Institut, die uns immer ihre wertvolle Mitarbeit zur Verfügung stellten.
Schon in den letzten Seminarstunden äußern die Studenten ihre Wünsche bezüglich der Schulen, in denen sie nach Möglichkeit ihr Praktikum ablegen möchten. Im Juni geben wir dann den Schulleitern und Lehrern schriftlich ihre Namen bekannt.[34]

---

(29)
Von *Auslösefunktion* eines Textes sprechen wir, wenn er eingesetzt wird "als Mittel der Darbietung von Sprachmaterial... für Lernzwecke", als Mittel zur Entwicklung und "als Muster für die Ausübung kommunikativer Tätigkeiten" (wenn der Text also sprachliche Tätigkeit, v.a. produktive Tätigkeit auslösen soll).
Die *Zielfunktion* eines Textes wird verstanden als Hinführen zum Textverstehen, als Entwicklung der "Dekodier-, Verstehens- und Interpretationsfähigkeit" sowohl auf sprachlicher als auch inhaltlicher Ebene und liegt mehr auf der rezeptiven Seite sprachlicher Tätigkeit. Vgl. auch HELLMICH H., *Kategorisierung von Texten im Fremdsprachenunterricht nach kommunikativen und didaktischen Funktionen*, in DaF 4/1983.

(30)
Bahnbrechend für eine Wiederaufnahme dieser Thematik waren in der BRD vor allem die Arbeiten von R.BUHLMANN und in in der DDR die von M.LOSCHMANN.
In Italien wurde sie erstmals in größerem Umfang durch zwei aufeinanderfolgende Tagungen zur Sprache gebracht: Convegno Internazionale "La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici", Torino, 10-12 ottobre 1979, e Convegno Nazionale LEND: "Educazione alla lettura", Martinafranca, 22-24 ottobre 1980.

(31)
Zu Textkohäsion und Kohärenz vgl. vor allem GARAVELLI MORTARA B., *Il filo del discorso*, Giappichelli, Torino, 1979; DRESSLER W., *Einführung in die Textlinguistik*, Niemeyer, Tübingen, 1973; SCHMIDT S.J., *Texttheorie*, UTB, W.Fink, München, 1976.

(32)
Vgl.Vor allem WESTHOFF G., *Didaktik des Leseverstehens*, Hueber, München, 1987, W. unterscheidet fünf "Redundanzfelder", die das Lesen ermöglichen, indem sie den Leser instande setzen, den obengenannten Prozess der Hypothesenbildung und deren Bestätigung in Gang zu bringen: *1.* Kenntnisse über diese Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen, *2.* Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen, *3.* Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen, *4.* Kenntnisse über logische Strukturen, *5.* Kenntnisse über die Welt.Aus dem ausführlichen Übungsprogramm (S.117 ff.), wurde im Seminar eine Reihe von Aufgaben gewählt, die demonstrieren, daß "Lesen zu einem Großteil vom Umfang dessen, was man als Leser voraussagen kann, abhängig ist". Die Aufgaben, die zum Teil auch die Form von Spielen einnahmen (siehe z.B. das bekannte "Galgenspiel") betrafen vor allem die ersten drei Redundanzfelder, d.h. jene Verknüpfungsregularitäten von Buchstaben, Morphemen, Wörtern und Sätzen, die typisch für das Deutsche sind.

(33)
DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF), *Pilotprojekt Deutsch als Fremdsprache. Fortbildung ausländischer Deutschlehrer:* Studieneinheit 1a u. 1b "Arbeit mit Texten", St.2 "Briefe, einige neuere Literatur betreffend", St.3 "Deutsche Texte für junge Leser. Das Beispiel: Die Zeitschrift *Jugendscala*", St.5 "Themen- und Textorientiertes Arbeiten"; KAST B., *Literatur im Unterricht DaF. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*, Goethe-Institut 1984; HERRMANN K.u.a., *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis*, Goethe-Institut 1984; FRANK/KAMINSKI, Märchen, Goethe-Institut 1986.

(34)
Bei dieser Gelegenheit möchten wir den Schulleitern sowie allen unseren Kolleginnen, deren Namen wir hier nicht einzeln anführen können, herzlich danken, für ihr Verständnis, ihr Engagement, ihr Entgegenkommen, und dafür, daß sie unseren Studenten ermöglichten, eine echte Unterrichtssituation auch aus der Perspektive des Lehrers verfolgen und erleben zu können.

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 4 Ottobre-Novembre-Dicembre 1988

Es versteht sich von selbst, daß die Lehrer bezüglich Wahl der Klasse, Anzahl der Hospitanten pro Klasse, Beteiligung derselben an den einzelnen Unterrichtsstunden und Lehrtätigkeiten vollkommen frei sind. Als feste Norm gilt lediglich, daß die Studenten über jede Unterrichtsstunde Protokoll führen und in Anwesenheit des Lehrers eine einstündige Lehrprobe halten. Meist schikken die Klassenlehrer auch einen kurzen Bericht über die Hospitationstätigkeit der Studenten.
Die Hausarbeit, mit der der ''Tirocinio'' abschließt, enthält:

- Präsentation der Unterrichtssituation (Schultyp, Klasse, Materialien, Unterrichtsmethode usf.)
- die vom Lehrer unterschriebenen Protokolle der einzelnen Unterrichtseinheiten oder Unterrichtsstunden
- die Planung der Unterrichtsprobe auf Deutsch mit didaktischem Kommentar und Bemerkungen zu der erfolgten Durchführung in der Praxis
- persönliche Überlegungen zum Praktikum aufgrund der im Seminar erworbenen Kenntnisse.

Die Hausarbeit ist Teil der Sprachprüfung des 4. Jahres und wird als solcher bei der mündlichen Prüfung besprochen und bewertet.

3. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Wenn die Studenten vor allem zu Beginn des ''tirocinio'' des öftern Zweifel an seiner Nützlichkeit anmelden, müssen wir ihnen in gewissem Sinne recht geben. Es ist schwer, die Notwendigkeit dieser Art von Vorbereitung auf einen zukünftigen Beruf einzusehen, der auch für Studenten mit besonderer Neigung und Eignung infolge des gegenwärtigen Mangels an Planstellen für Deutsch an den Schulen meist ein bloßer Wunschtraum bleibt.
Die Gründe, warum wir von der Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung für Lehramtskandidaten - auch in dieser völlig unzulänglichen Form einer ''Schnellwäsche'' - überzeugt sind, hatten wir schon in der Einleitung hervorgehoben. Es ist nun interessant zu beobachten, daß am Ende des ''tirocinio'' die meisten Studenten, vielfach gerade diejenigen, die anfangs skeptisch waren und machmal sogar solche, die schon einen anderen Beruf ausüben, unsere Überzeugung teilen.
Das liegt, so nehmen wir an, an der besonderen Art der Erfahrung. Es handelt sich beim ''tirocinio'' nicht nur um eine Ansammlung und Erweiterung von Kenntnissen und auch nicht allein darum, daß diese Kenntnisse im Praktikum unmittelbar auf die Probe gestellt werden können. Die Studenten stehen zum erstenmal ''dietro la cattedra, hinter dem Katheder'' und müssen im Kontakt mit den Schülern nicht nur ihre fachliche und frisch erworbene methodische Kompetenz, sorden auch ihr Einfühlungsvermögen und ihre Intuition, ihre kommunikativen und pädagogischen Fähigkeiten, vor allem aber ihre Glaubwürdigkeit einer Gruppe von jungen Menschen gegenüber unter Beweis stellen. Das ist, so vermuten wir, für die meisten von ihnen ein Erlebnis, das sie letztlich dazu führt, ihre Erfahrungen als positiv anzusehen, sogar als übertragbar auf manche andere, von der Lehrtätigkeit unabhängige Situation.
Abgesehen davon wird zur Zeit erwogen, auch in Anbetracht der großen Zahl der Studenten, die Deutsch als Hauptfach wählen, den ''tirocinio'' nicht mehr als Teil der Sprachprüfung, sondern als Wahlfach einzuführen. Das würde bedeuten, daß er einerseits als eigenes Fach mehr Raum einnehmen könnte, und daß andererseits Studenten mit einem anderen Berufsziel nicht eine Mehrbelastung auf sich nehmen müßten.

ANHANG

La relazione del Comitato MPI

Comitato nazionale per la ricerca sperimentale relativa alla formazione iniziale degli insegnanti dei vari ordini e gradi di scuola.[1] *Relazione sui lavori svolti dal 28.10.1986 al 15.5.1987.*

Il presente documento risponde a un primo insieme di domande proposto dall'on. Ministro della Pubblica Istruzione al Comitato nazionale per la ricerca sperimentale riguardante i vari ordini e gradi scolastici: cioè al *contenuto dell'integrazione* dei ''piani di studio dei corsi di laurea che possono dare accesso all'insegnamento nella scuola secondaria'', mediante ''discipline finalizzate alla preparazione professionale, con riferimento alle scienze dell'educazione, all'approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari specifiche di ciascun corso di laurea, anche mediante tirocinio pratico obbligatorio'' (cfr. ddl governativo n. 4335 del 17.01.1987, art. 2).

1. Considerazioni e proposte sulla formazione culturale degli insegnanti secondari e sui suoi rapporti con la formazione professionale specifica per l'insegnamento.

1.1. *La formazione culturale deve essere adeguata.* Il fatto che il Comitato sia stato inviato a formulare proposte intorno alla formazione professionale specifica degli insegnanti secondari non gli ha fatto per nulla dimenticare l'importanza decisiva della adeguatezza della loro formazione culturale. *Nessun'integrazione professionale, per quanto ricca e accurata, potrà supplire ad eventuali carenze di base della formazione culturale.*

1.2 *Le gravi carenze attuali.* L'asserzione formulata in 1.1. non ha soltanto il valore di una dichiarazione di principio, ma viene qui riportata anche in riferimento ai limiti della normativa attuale, le cui carenze sono spesso molto gravi.
Infatti, la corrispondenza tra la formazione culturale conseguita in un dato corso di laurea e la preparazione disciplinare richiesta da una data cattedra di scuola secondaria è oggi spesso impedita da numerosi fatti:
(a) la concentrazione della formazione culturale in un numero di aree inferiore a quello che costituisce le cattedre;
(b) il numero troppo ampio di discipline che talora costituiscono le cattedre d'insegnamento secondario;
(c) le conseguenze della liberalizzazione dei piani di studio in taluni corsi di laurea;
(d) il ventaglio talora troppo ampio di valore legale professionale delle lauree, cioè la possibilità di concorrere, per chi ne sia in possesso, ad abilitazioni e cattedre, per le cui discipline si abbia una preparazione scadente, o non si abbia addirittura alcuna preparazione.

1.3 *Per superare le carenze.* Il Comitato ritiene di suggerire, allo scopo di favorire una migliore corrispondenza tra formazione culturale universitaria e composizione delle cattedre dell'insegnamento, le seguenti iniziative:
(a) riduzione del numero delle discipline che costituiscono talune cattedre di scuola secondaria. Ecco alcuni esempi, riguardo ai quali a parere del Comitato, potrebbero esser compiuti opportuni interventi di riduzione:
Materie letterarie nella scuola media inferiore; Chimica, Scienze naturali; Geografia nei licei e negli istituti magistrali; Matematica e Fisica nei licei e negli istituti magistrali; Materie letterarie nel biennio dei licei; Economia, Diritto, Geografia, Educazione civica nel progetto di biennio comune della scuola secondaria superiore;
(b) restrizione del ventaglio ampio di valore legale professionale delle lauree dei corsi di laurea che formano insegnanti;
(c) obbligo della certificazione, per chi concorre ai concorsi di una data cattedra di scuola secondaria, di aver superato un numero congruo di esami nell'area di ciascuna delle discipline, dalle quali la cattedra stessa è costituita. Il Comitato non è evidentemente in grado di stabilire, né in generale né specificatamente per le singole cattedre, quale debba essere il ''numero congruo''. Esso ritiene comunque che la prassi attuale (secondo la quale talvolta si tollera la totale assenza di esami, e spesso ci si accontenta di pochi o di un solo esame) sia decisamente insoddisfacente, e suggerisce che a stabilire le ''congruità'' siano comitati nazionali misti di esperti universitari e della scuola secondaria. Soprattutto per i corsi di laurea delle facoltà umanistiche, infine, il Comitato ritiene che il riordinamento delle denominazioni disciplinari possa contribuire a meglio individuare le discipline, i cui esami entrino a far parte del ''numero congruo'' di cui si è detto.

1.4. *Semplificazione di taluni itinerari amministrativi.* L'applicazione di provvedimenti, come quelli suggeriti in 1.3, potrebbe essere osteggiata con la giustificazione che essa provocherebbe una minore elasticità nell'inserimento dei laureati nel mondo della scuola, a causa delle corrispondenze più difficili tra preparazione culturale e offerta dei posti di lavoro. Per rendere più agile e semplice la costruzione di questi rapporti, è opportuna, a parere del Comitato, l'adozione di iniziative quali
(a) la possibilità di integrare, sia nel corso degli studi che portano a una data laurea, sia dopo la laurea, la preparazione

(1)
Il Comitato è stato insediato dall'on. Ministro della Pubblica Istruzione il 28 ottobre 1986, nella seguente composizione:
prof. Achille Ardigò (Sociologia, Università di Bologna)
prof. Massimo Baldini (Filosofia del linguaggio, Università di Perugia)
prof. Enrico Berti (Storia della Filosofia, Università di Padova)
prof. Vito Donato Bianco (Chimica generale e inorganica, Università di Bari)
prof. Gianni Bonera (Fisica generale, Università di Pavia)
prof. Franco Frabboni (Pedagogia, Università di Bologna)
prof. Mario Gattullo (Pedagogia, Università di Bologna)
prof. Nella Grimellini Tomasini (Preparazione di esperienze didattiche, Università di Bologna)
prof. Siro Lombardini (Economia politica, Università Cattolica del S. Cuore, Milano)
prof. Mario Mencarelli (Pedagogia, Università di Siena)
prof. Stefano Merlini (Istituzioni di diritto pubblico, Università di Firenze)
prof. Angelo Pescarini (Matematiche complementari, Università di Ferrara)
prof. Guido Petter (Psicologia dell'età evolutiva, Università di Padova)
prof. Giovanni Prodi (matematiche complementari, Università di Pisa)
prof. Giuseppe Staluppi (Geografia economica, Università di Brescia)
prof. Renzo Titone (Psicopedagogia del linguaggio e delle comunicazione, Università di Roma ''La Sapienza'')
Alle funzioni di presidente del Comitato il Ministro ha designato il prof. Mario Mencarelli. Le funzioni di segretario sono state assolte dal dr. Arturo Cornetta, della Direzione generale universitaria del Ministero della Pubblica Istruzione.
Successivamente, il Comitato è stato integrato con le seguenti nomine:
prof. Dario Antiseri (Filosofia della scienza, LUISS, Roma)
prof. Maria Corda Costa (Pedagogia, Università di Roma ''La Sapienza'').
Il Comitato si è riunito in tutto sette volte: 28 ottobre e 5 dicembre 1986, 10 gennaio, 16-17 febbraio, 21 marzo, 24 aprile e 15 maggio 1987.
A conclusione di una prima parte dei suoi lavori, dedicata, su richiesta del Ministro, al completamento della formazione degli insegnanti di scuola secondaria, per quanto attiene alla preparazione professionale specifica per l'insegnamento, il Comitato ha presentato all'on. Ministro, ringraziandolo dell'incarico assegnatogli, il presente documento.

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 4 Ottobre-Novembre-Dicembre 1988

culturale propria di quella laurea con la preparazione richiesta per insegnare tutte le discipline di una data cattedra di scuola secondaria;

(b) l'utilizzazione, nel caso dell'integrazione durante il corso degli studi del meccanismo dei corsi e degli esami liberi, aggiuntivi al normale piano degli studi;

(c) la possibilità, nel caso dell'integrazione dopo il completamento degli studi per la laurea, di frequentare uno o più insegnamenti e di superare i relativi esami senza iscriversi a un nuovo corso di laurea. A parere del Comitato, l'integrazione delle competenze disciplinari può essere realizzata, dopo la laurea, mediante l'utilizzazione della scuola di specializzazione, della quale si dirà più avanti (cfr. 3.3).

Per le iniziative indicate in (b) sono sufficienti le richieste degli studenti e le autonome decisioni dei consigli di corso di laurea. L'iniziativa indicata in (c) si inquadra nella proposta organizzativa opportuna per la formazione professionale specifica degli insegnanti secondari (cfr. 3.3). Entrambe le iniziative non farebbero altro che introdurre, in Italia, un meccanismo semplice e agile, ampiamente diffuso all'estero, quello dei cosiddetti "crediti".

1.5 *Concorrenzialità tra formazione culturale e formazione professionale specifica?* L'ipotesi della concorrenzialità deve essere assolutamente esclusa. La formazione professionale specifica per l'insegnamento deve essere vista come *aggiuntiva e integrativa* nei confronti della formazione culturale, non sostitutiva in alcuno modo di qualche sua porzione. E' questa la sola garanzia che si possa dare per l'equivalenza, dal punto di vista culturale, della preparazione dell'insegnante e della preparazione dei professionisti che abbiano la medesima laurea.

2. Proposte intorno al contenuto della formazione professionale specifica degli insegnanti di scuola secondaria. In questo paragrafo sono presentate e giustificate proposte dettagliate riguardo al contenuto della preparazione professionale specifica degli insegnanti di scuola secondaria. Esse riguardano prima di tutto contenuti che sono più strettamente connessi alle competenze culturali (cioè competenze di tipo storico ed epistemologico, e competenze di didattica disciplinare), e ad esse ci si riferirà nel paragrafo 2.1. In secondo luogo, le proposte riguardano le scienze dell'educazione, e ad esse ci si riferirà nel paragrafo 2.2. Infine, al tirocinio ci si riferirà nel paragrafo conclusivo, cioè in 2.3.

2.1 *Contenuti legati alle competenze culturali.* Questi contenuti riguardano due ambiti specifici:

(a) le competenze di tipo storico ed epistemologico;

(b) le competenze di didattica disciplinare.

Stretta deve essere l'interazione tra le competenze di epistemologia generale e specifica e le didattiche disciplinari. Le competenze di epistemologia (generale, specifica, genetica) dovranno contribuire alla costruzione di competenze didattiche di carattere disciplinare e interdisciplinare. In altri termini, le competenze teoriche (di tipo epistemologico) dovranno interagire con quelle operative (di tipo didattico), nella concreta impostazione e attuazione delle ipotesi didattiche e dei problemi che ne emergono: per esempio, con l'individuazione della natura dei singoli problemi (da distinguere dagli esercizi), con la consapevole caratterizzazione delle strategie e delle metodologie adottate per risolverli, con la valutazione delle tecniche e delle tecnologie adottate. Le conoscenze epistemologiche potranno altresì fornire "ricostruzioni euristiche" di problemi classici, con la possibilità di stabilire, anche per questa via, un nesso fra le singole scienze e la loro storia, e con la possibilità di definire opportune strategie di intervento educativo.

2.1.1 *Le competenze di tipo storico ed epistemologico.* Vi sono consapevolezze di *epistemologia generale* indispensabili per l'insegnamento: la natura di un problema; il ruolo della fantasia costruttrice di ipotesi; la demarcazione tra teorie scientifiche e idee non-scientifiche; l'asimmetria logica tra argomentazione confermante e argomentazione falsificante; la distinzione tra falsificazione logica e falsificazione metodologica; le relazioni tra idee non-falsificabili e teorie controllabili; l'idea di "buona" spiegazione scientifica; le questioni legate al problema della "verità", della approssimazione alla "verità"; il ruolo dell'errore nella ricerca scientifica; la controversia sull'unicità o no del metodo scientifico; ecc.

Esistono altresì *conoscenze epistemologiche concernenti specifiche discipline o specifici ambiti di ricerca*, parimenti indispensabili per l'insegnamento: per esempio, in biologia si tratterà, tra l'altro, di analizzare lo *status* epistemologico delle teorie dell'evoluzione; in storiografia non potranno essere trascurate tematiche come quella della *vexata quaestio* dell'oggettività del sapere storico; in economia si tratterà di intendere le relazioni tra le diverse impostazioni epistemologiche (prasseologiche, empirico-pragmatiche, ecc); in geografia non ci si potrà esimere dall'esaminare le problematiche epistemologiche relative alle apparenti dicotomie (geografica fisica-geografia umana, geografia regionale - geografia nazionale, ecc.), altre specifiche questioni riguarderanno la critica testuale, il parallelismo che potrà istituirsi tra il circolo ermeneutico e il metodo scientifico, ecc.

Per l'importanza delle competenze di tipo storico ed epistemologico nella formazione tanto culturale quanto professionale dell'insegnante, il Comitato propone che tra le discipline integrative della sua preparazione figurino obbligatoriamente due insegnamenti istituzionali, di durata annuale, dei quali uno a carattere storico (Storia della...), l'altro a carattere epistemologico (Epistemologia della ...).

2.1.2 *Le competenze di didattica disciplinare.* L'insegnamento di ciascuna richiede competenze specifiche che riguardano la determinazione degli obiettivi da raggiungere, la scelta dei contenuti e la loro organizzazione in sequenze didattiche, la scelta e/o la costruzione di procedure e tecniche d'insegnamento e di accertamento dei risultati raggiunti, la commisurazione dei contenuti e delle procedure ai livelli di maturazione degli allievi, ecc. Per talune discipline, queste competenze si ravvicinano in misura più accentuata a un *corpus* consolidato di risultati coerenti di ricerche, che è evidentemente di sostegno e di stimolo per ulteriori ricerche; per altre discipline il ravvicinamento è meno accentuato. In ogni caso, per ciascuna disciplina occorre che gli insegnanti in formazione siano messi in contatto stretto con un patrimonio di problemi, esperienze, sperimentazioni, molto spesso tradotto in procedure, strumenti e tecniche d'insegnamento.

Il Comitato non ritiene che sia di sua competenza la quantificazione degli insegnamenti di didattica disciplinare per ciascun corso di laurea o per ciascuna cattedra d'insegnamento secondario. La quantificazione dipende infatti soprattutto dalla composizione per discipline delle cattedre: a un maggior numero di discipline dovrebbero evidentemente corrispondere un più ampio ventaglio di competenze di didattica disciplinare.

Il Comitato ritiene comunque opportuno fornire alcune indicazioni generali:

(a) le competenze di didattica disciplinare siano acquisite in misura adeguata per ciascun insegnamento di cattedra. Anche per questa via, com'è evidente, appare corretto il suggerimento, dato in 1.3, di ridurre in taluni casi il numero delle discipline che costituiscono le cattedre della scuola secondaria;

(b) per le discipline, in riferimento alle quali il patrimonio di ricerca, di esperienza e di competenze si ravvicina in misura accentuata a un *corpus* consolidato di risultati coerenti, *ogni corso di didattica disciplinare* (Didattica della Biologia, Didattica della..., Didattica della Storia, Didattica della...), *di una durata annuale*, dovrebbe essere collegato con un altro corso istituzionale, a carattere sperimentale e di durata anch'esso annuale, denominabile come *Laboratorio di didattica* (Laboratorio di didattica della Biologia, ..., Laboratorio di didattica della Storia, ...). Riportiamo cinque esemplificazioni di obiettivi e contenuti riguardo a corsi di didattica disciplinare accompagnati dai paralleli corsi di laboratorio di didattica disciplinare.

Didattica della Chimica. Il corso fornirà elementi indispensabili alla formazione dell'insegnante di chimica della scuola secondaria superiore, tenendo conto che possono insegnare tale disciplina anche laureati in discipline non chimiche.

Si prevede una iniziale "rivisualizzazione" dei principali blocchi concettuali dei fondamenti della chimica: composizione dei corpi materiali, proprietà degli elementi e dei composti, reazioni chimiche, natura particellare della materia, dinamica delle reazioni chimiche, composti del carbonio. Si affronteranno poi i temi delle risorse materiali ed energetiche, della qualità dell'ambiente e della vita, e del ruolo che vi ha la chimica.

Si affronteranno poi temi e contenuti più specifici della professionalità dell'insegnante, come i seguenti:

- analisi di obiettivi, metodi, contenuti di un insegnamento chimico di base, tenendo conto dei livelli di sviluppo cognitivo, con l'esame di unità didattiche e di procedure di misurazione e valutazione dell'apprendimento;
- analisi della situazione dell'insegnamento della chimica nella scuola secondaria superiore (dalle "classi" ad oggi); discussione degli obiettivi, dei contenuti minimi di base, dell'insegnamento dei concetti di base, di tecniche e strumenti didattici, dei criteri per la scelta dei libri di testo, degli atteggiamenti rispetto alla disciplina e al suo insegnamento, di progetti di sperimentazione, ecc.
- esame dei principali temi di ricerca in didattica della chimica, in Italia e all'estero, e dei loro effetti sull'insegnamento.

Laboratorio di Didattica della Chimica. Il corso, in stretta connessione con Didattica della Chimica, ha due scopi principali:

- abituare all'uso del laboratorio, utilizzando gli esperimenti non solo per confermare quel che è stato insegnato, ma soprattutto per fornire i fondamenti dell'insegnamento di una scienza sperimentale;
- inserire il futuro insegnante nell'ambito della ricerca didattica, illustrandone il significato, la metodologia, la rilevanza per l'insegnamento.

In funzione del primo scopo si compirà un certo numero di esperimenti didattici. Essi inquadrati nelle unità didattiche cui si riferiscono, prevederanno:

- la progettazione dell'esperimento (scelta di apparecchiature e materiali, in relazione alle diverse situazioni di laboratorio);
- elaborazione dei dati, discussione critica dei risultati e delle loro implicazioni (col possibile ricorso ai microelaboratori);
- presentazione dei risultati (funzionale per la valutazione delle capacità pratiche in chimica).

Per raggiungere il secondo scopo, gli insegnanti saranno coinvolti in ricerche didattiche svolte dai gruppi attivi in questo settore, mediante la elaborazione, la messa a punto e la valutazione di moduli didattici, e con particolare attenzione alla metodologia della ricerca (utilizzazione di "gruppi di controllo" nella sperimentazione di unità didattiche; taratura delle prove di tipo sommativo).

Didattica della Fisica. Obiettivo fondamentale del corso è contribuire alla formazione culturale e professionale del futuro insegnante di fisica nella scuola pre-universitaria mediante una ristrutturazione, a livello avanzato e con criteri generali finalizzati all'insegnamento, di una interpretazione "fisica" della realtà. Elementi qualificanti di tale corso sono:

- una ricostruzione disciplinare da raggiungere ripercorrendo selettivamente le conoscenze di fisica già acquisite nel corso della laurea precedente e riorganizzandole sulla base dei principi generali che formano la struttura portante della disciplina;
- una panoramica delle principali ricerche in didattica della fisica e dei risultati acquisiti, con particolare attenzione alle implicazioni per l'insegnamento;
- un'analisi critica delle caratteristiche della situazione attuale dell'insegnamento della fisica pre-universitario in ambito nazionale e internazionale, partendo dalla individuazione di obiettivi per l'insegnamento scientifico e dalla individuazione di obiettivi generali per insegnamento della fisica (programmi, libri di testo, uso del laboratorio e di sussidi didattici, progetti di insegnamento e di sperimentazione, linee di tendenza, ecc).

I punti sopra elencati non rappresentano naturalmente una scansione temporale per lo svolgimento del programma, ma debbono essere trattati in stretta connessione, e in modo da fornire all'insegnante competenze specifiche tali da consentirgli di operare scelte culturalmente significative nell'ambito di una programmazione didattica qualificata.

Laboratorio di Didattica della Fisica. Il corso si svolgerà in stretta connessione e come necessario completamento del corso di Didattica della Fisica. Suo obiettivo fondamentale è la preparazione ad una corretta impostazione e conduzione delle attività sperimentali, al vaglio critico della significatività delle esperienze didattiche, alla loro programmazione, alla loro efficace presentazione.

Il corso si articola nella presentazione, nella discussione e nello svolgimento di esperienze di meccanica, termodinamica, elettrostatica, ottica, fisica atomica, di particolare rilevanza per l'insegnamento della fisica a livello pre-universitario. Elementi qualificanti del corso sono:

- una presentazione teorica degli argomenti relativi alle singole esperienze con continui richiami alle conoscenze acquisite nei corsi di fisica seguiti in precedenza;
- una descrizione tecnica delle apparecchiature usate;
- una discussione critica dei risultati sperimentali ottenuti, e della validità, sul piano didattico, delle esperienze eseguite;
- una trattazione approfondita sull'applicazione degli elaboratori nella didattica della fisica.

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 4 Ottobre-Novembre-Dicembre 1988

- un inquadramento generale delle proposte didattiche nell'ambito del sistema scolastico attuale, insieme alle indicazioni tecniche necessarie per una buona organizzazione e conduzione di un laboratorio di fisica a livello pre-universitario.

Dovrà inoltre essere affrontato, nelle sue linee essenziali, il problema della valutazione dell'apprendimento, con particolare riferimento alle attività sperimentali.
Le esperienze dovranno essere effettuate personalmente dagli studenti, individualmente o in piccoli gruppi, nella massima autonomia possibile consentita dalla dotazione sperimentale di laboratorio disponibile.

Didattica della Geografia. I contenuti principali del corso possono essere individuati come segue:
a) Cenni sulla storia della geografia e sull'evoluzione del pensiero geografico. Rapporti fra ricerca geografica e Didattica della Geografia, con particolare riguardo alla sistemazione teorico-logica (dalla fase elementare alla fase sintagmatica a quella sistemica).
b) L'insegnamento della geografia in rapporto allo sviluppo mentale dell'alunno e alla psicologia dell'apprendimento. Finalità educative e obiettivi disciplinari in rapporto alla percezione della geografia da parte degli alunni. Individuazione, ponderazione, scansione degli obiettivi didattici. Problemi di metodologia didattica specifica, con riferimento anche ad esperienze straniere; in particolare, l'adozione del metodo scientifico nella didattica della geografia. Il linguaggio della geo-graficità e i concetti essenziali della geografia: suolo, ambiente, territorio, spazio, ubicazione, posizione assoluta e relativa, connessione, interdipendenza, distribuzione, ecc. Tipologia dell'approccio didattico (gli approcci generale, regionale, concettuale, paradigmatico, problematico) e le diverse strategie.
c) L'osservazione diretta-indiretta: lezioni sul terreno in città, in campagna (visite guidate, escursioni di studio, lezioni itineranti), in classe, in laboratorio. Concetti di base di alcune teorie fondamentali (utilizzazione del suolo, località centrali, ecc.). Il metodo dei casi (approccio alla soluzione dei problemi reali) con particolare riguardo ai beni culturali-ambientali. Alcune tecniche didattiche quantitative con particolare riguardo alle distribuzioni ed alle correlazioni.
d) La preparazione specifica dell'insegnante (informazioni di base dei contenuti e della didattica, problemi dell'aggiornamento, bibliografie, riviste, ecc.). Esame critico dei programmi. Esame di unità didattiche italiane e straniere. Sussidi e strumenti didattici. Griglia per la valutazione dei libri di testo. Formazione di biblioteche ed emeroteche, ed organizzazione della documentazione e delle collezioni.

Laboratorio di Didattica della Geografia. I contenuti principali del corso possono essere individuati nel modo seguente:
a) Dotazione e organizzazione del laboratorio di geografia. Tracciamento e uso di carte di vari tipi. Tracciamento e uso di schizzi geografici; lettura e uso di carte di vari tipi; costruzione e uso di piante, carte tematiche, profili ed altre rappresentazioni grafiche; costruzione e uso di plastici e tabelloni. Uso e lettura della cartografia specializzata (storica, geologica, idrografica, climatica, ecc.). Uso e lettura di documenti cartografici a scala differente (tavoletta, quadrante, foglio, ecc.) ed a tempi diversi per confronti cronospaziali. Uso e lettura delle foto, con particolare riguardo a quelle aeree. Uso del globo e del planisfero. Uso dei lucidi. Costruzione e uso di strumenti vari (bussola, goniometro, rosa dei venti, ecc.).
Esercitazioni di correlazioni cartografiche.
b) Uso di repertori e annuari: raccolta ed elaborazione di dati statistici. Applicazioni di tecniche quantitative con e senza macchine da calcolo, con e senza computer (con eventuale uso del plotter). Esercitazioni di correlazioni grafiche e statistiche, di misure di distribuzioni, di analisi delle reti di trasporto, di esame della gerarchia urbana, ecc. Costruzione di cartogrammi, grafici e tipogrammi di fenomeni fisici, antropici ed economici. Organizzazione e uso di biblioteche, emeroteche, diateche, schedari, fototeche e collezioni. Giornali di classe e quaderni di geografia. Elaborazione di unità didattiche.
c) Uso di proiezioni fisse (lavagna luminosa, diapositive, episcopio, macchina fotografica) e cinematiche (proiettore, televisore, cinepresa, videoregistratore), della radio e del registratore.

Didattica della Matematica. Il corso concorre alla formazione culturale e professionale del futuro insegnante sulla base delle conoscenze e delle ricerche già acquisite in campo matematico, storico-epistemologico, psicopedagogico e metodologico. Esso si qualifica e si caratterizza per i seguenti aspetti:
- mette in evidenza l'incidenza e il ruolo di tali conoscenze e teorie nella elaborazione dei "progetti didattici", nella programmazione (pianificazione) che li interpreta (in relazione alla realtà scolastica, sociale, ambientale), nella ricerca quindi di "situazioni matematiche" di apprendimento particolarmente interessanti, nell'avvio alla predisposizione di unità didattiche;
- promuove la conoscenza e la messa a punto di tecniche e di tecnologie didattiche, di materiali strutturati o comunque idonei a sviluppare capacità intuitive, operative, logiche e costruttive dei concetti matematici;
- prepara ad una analisi comparata dei diversi orientamenti didattici e metodologici, scoprendo i riferimenti epistemologici cui essi si richiamano, le teorie dell'apprendimento cui si ispirano le strategie e i metodi proposti;
- mostra, a garanzia di una consapevole e coerente futura libertà didattica, le possibili diverse "interpretazioni" di un programma, in relazione alle opzioni ispirate dalle ricerche e conoscenze di primo livello (di cui sopra);
- promuove, nella stessa prospettiva, una analisi critica e comparata di trattati e manuali;
- presenta opere che hanno particolarmente inciso nel promuovere la cosiddetta elementarizzazione dei concetti e delle teorie matematiche, nella elaborazione di strategie euristiche esemplari, nella risoluzione di "problemi".

Laboratorio di Didattica della Matematica. Compiti del corso, in stretta connessione con la Didattica della Matematica, sono quelli di:
- promuovere ricerche per un supporto di documentazione sulla sperimentazioni didattiche di maggior rilievo, per qualificare una biblioteca a fini didattici. E ciò per favorire una riflessione critica sugli esiti positivi e negativi di tali esperienze, e un'eventuale utilizzazione di quanto esse suggeriscono di metodologicamente ripetibile;
- offrire l'ambiente "naturale" per ideare e sperimentare nuove tecniche, nuove strategie, nuovi materiali, per produrre software didattico ad uso informatico;
- individuare e caratterizzare i materiali e i sussidi meglio finalizzati ad uso appropriato e coerente di didattica matematica;
- consentire ai futuri insegnanti di risalire, dalle modalità d'uso dei materiali e dei sussidi, alle implicazioni epistemologiche e psicopedagogiche loro sottostanti;
- promuovere attività seminariali che coinvolgano studenti e insegnanti in servizio; progettare sperimentazioni e tirocini;
- introdurre dimostrativamente nella presentazione critica e nella sperimentazione materiali, dispositivi e apparecchiature esemplari.

Didattica della storia. Finalità del corso è di contribuire alla formazione del profilo professionale del futuro insegnante mediante un'analisi della disciplina che renda le consapevolezze epistemologiche e psicologiche funzionali alla costruzione di conoscenze in domini come i seguenti:
- la natura della conoscenza storica: distinzione tra storiografia ideologica e storiografia scientifica, spiegazione storiografica, costruzione del "fatto" storico, controllo dell'ipotesi storiografica, i contributi delle scienze "ausiliarie" e delle scienze sociali, ecc.
- il rapporto tra presente e passato;
- la funzione formativa (civica) dell'insegnamento della storia;
- le funzioni e i limiti della manualistica e l'uso del manuale come uno degli strumenti didattici;
- l'insegnamento e l'apprendimento della storia in rapporto ai diversi momenti dell'età evolutiva;
- l'analisi degli strumenti per l'insegnamento della storia;
- l'analisi di proposte curricolari;

Laboratorio di Didattica della Storia. Il corso, in stretta connessione con quello di Didattica della Storia, ne integra le funzioni formative perché è finalizzato a costruire competenze professionali riguardanti:
- analisi e trattamento delle fonti in funzione delle operazioni cognitive da richiedere agli alunni;
- tecniche di analisi dei manuali di storia;
- esercizi d'uso dei manuali di storia;
- strutturazione dei materiali didattici in funzione dello svolgimento di unità didattiche e di progetti curricolari;
- costruzione di strumenti e di procedure di misurazione e di valutazione dell'apprendimento;
- strutturazione di un laboratorio storico scolastico;
- analisi di esperienze didattiche.

Nel laboratorio saranno rese operative le conoscenze costruite nel corso di Didattica della storia attraverso l'analisi dei diversi materiali e la elaborazione delle condizioni per il loro uso nell'insegnamento.

c) laddove l'articolazione in due distinti corsi (di Didattica di... e di Laboratorio di Didattica di...) non dovesse risultare opportuna o praticabile (per esempio, nel caso della Didattica della Filosofia), il corso di didattica disciplinare dovrà comunque e sempre comprendere un'ampia parte costitutiva a contenuto fortemente operativo, da sviluppare nella forma di attività sperimentali (p. es.: costruzione di unità didattiche, controllo "sperimentale" della loro efficacia in classe);

d) in altri casi, laddove la ricerca didattica non abbia ancora raggiunto un patrimonio consolidato di esperienze, le competenze di didattica disciplinare potranno essere acquisite in corsi istituzionali di durata annuale, configurabili sotto la denominazione di *Laboratorio di didattica* di (p. es.: Laboratorio di didattica del Diritto, Laboratorio di didattica dell'Economia, ecc.). Tali laboratori, nei quali principalmente si cureranno la raccolta, il confronto e l'analisi critica delle esperienze, potranno costituire, in collaborazione sia con esperti di scienze dell'educazione sia con esperti di altri settori di didattica disciplinare, il nucleo iniziale per il consolidamento di didattiche disciplinari vere e proprie;

e) laddove una cattedra d'insegnamento preveda la presenza di un insieme di discipline che, per motivi culturali e formativi, debbano essere viste e insegnate in stretto collegamento fra loro, dovranno essere previsti corsi di Didattica disciplinare e corsi di Laboratorio di didattica disciplinare in un contesto di discipline integrate (un esempio per quanto si riferisce alla scuola media di primo grado: Didattica delle scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali; Laboratorio di didattica delle Scienze matematiche, chimiche, fisiche naturali);

f) per quanto invece attiene a cattedre d'insegnamento specialistico (per esempio Impianti nucleari e tecnologie relative, Chimica fisica ed elettrochimica, ecc. negli istituti tecnici industriali), si potranno ipotizzare soluzioni differenziate, a seconda delle esigenze e del livello di maturazione delle esperienze didattiche; in taluni casi i corsi di didattica disciplinare potranno essere quelli che si riferiscono alle discipline di Didattica della Fisica; Didattica della Chimica e Laboratorio di Didattica della Chimica; ecc.); in altri casi si potrà fare ricorso, come suggeriscono in d), all'utilizzazione del Laboratorio di Didattica di ...

2.2 - Le scienze dell'educazione. Il Comitato sottolinea, prima di tutto, le ragioni generali per cui le scienze dell'educazione costituiscono una componente essenziale e irrinunciabile della preparazione professionale degli insegnanti secondari. Esse contribuiscono infatti:

a) a fornire competenze necessarie per un'azione formativa che non si fermi a quelle, pur essenziali, di un insegnamento legato ai contenuti delle singole discipline, ma si allarghi altresì all'assolvimento di compiti educativi più generali, ai quali la scuola deve far fronte;

b) a costruire un'azione formativa caratterizzata da obiettivi comuni ai diversi insegnamenti e da momenti di forte coordinazione del lavoro degli insegnanti;

c) a fornire agli insegnanti informazioni e competenze complementari a quelle disciplinari e di didatica disciplinare, indispensabili per lo stesso perseguimento degli obiettivi di tipo disciplinare.

2.2.1 - Proposta principale. Il Comitato propone che le discipline corrispondenti alla formazione nelle scienze dell'educazione siano in totale 8, e che il loro insegnamento abbia durata semestrale. Le denominazioni delle discipline proposte, e alcuni brevi cenni intorno agli obiettivi formativi e al contenuto di ciascuna, sono riportati qui appresso, nei paragrafi 2.2.1.1 - 2.2.8. I cenni che saranno dati, peraltro, vanno intesi come indicazioni di strategie, non come determinazioni rigide e definitive.

2.2.1.1 - Pedagogia generale. Con questa disciplina si forniscono agli insegnanti:

a) strumenti concettuali (critici) per la comprensione dei problemi educativi di fondo e per l'analisi e la valutazione delle soluzioni proposte. Tali problemi si riferiscono essenzialmente ai rapporti fra trasmissione culturale presente in qualunque società a qualunque livello di complessità, e necessità di favorire nell'uomo abiti e disposizioni all'intervento attivo nella realtà naturale e sociale, all'assunzione di responsabilità individuali, e alla collaborazione nel grande e nel piccolo gruppo. Lo specifico pedagogico si realizza

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 4 Ottobre-Novembre-Dicembre 1988

attingendo largamente al più ampio campo delle scienze filosofiche, naturali e sociali, ma riorganizzandone gli apporti in un discorso complesso, funzionale alla problematica formativa.

b) informazioni essenziali sul contenuto, nel passato soprattutto recente, del dibattito culturale interno ai problemi educativi di fondo e alle soluzioni ad essi date, e sugli stessi strumenti critici utilizzati per comprendere i problemi e per analizzare e valutare le soluzioni proposte.

2.2.1.2 - Storia della scuola con elementi di legislazione scolastica. Questo insegnamento fornirà agli insegnanti due insiemi di informazioni critiche, i quali dovranno opportunamente interagire. Essi riguarderanno:

a) i meccanismi più importanti del funzionamento della scuola come istituzione sociale, e, in generale, il sistema dell'istruzione in Italia, l'istruzione nelle disposizioni della Costituzione, l'ordinamento del sistema scolastico nel suo insieme, il governo della scuola e le autonomie, gli organi collegiali, la partecipazione delle famiglie e di altre istituzioni, le norme riguardanti le sperimentazioni, i doveri e i diritti riguardanti lo stato giuridico;

b) la storia recente della scuola italiana, almeno a partire dalla riforma Gentile, allo scopo di comprendere la genesi dell'attuale struttura del sistema scolastico italiano, la natura delle riforme scolastiche attuate nel dopoguerra, i problemi di riforma tuttora in discussione.

2.2.1.3 - Didattica generale e speciale. Le conoscenze e le tecniche legate a questa disciplina riguardano due grandi ambiti di competenze:

a) programmazione educativa e didattica, alla quale fanno costante riferimento i programmi didattici ufficiali dei diversi gradi e ordini di scuola. Queste competenze investono la determinazione degli obiettivi dell'apprendimento, la loro commisurazione alle condizioni di partenza degli allievi, l'utilizzazione delle risorse scolastiche ed extrascolastiche, l'utilizzazione di risorse supplementari per coloro che ne avessero bisogno, la padronanza critica delle procedure più importanti, il coordinamento del lavoro didattico, ecc.

b) integrazione degli scolari portatori di handicap. Le competenze riguardano, a questo proposito, l'uso dell'osservazione, il coinvolgimento degli allievi e delle famiglie nelle attività formative, la costruzione e l'uso dei materiali didattici, l'organizzazione di attività specifiche, la collaborazione coi servizi socio-sanitari, l'organizzazione e l'uso degli spazi, l'orientamento scolastico e professionale.

2.2.1.4 - Docimologia. Le conoscenze tecniche legate a questa disciplina, riguardano le operazioni dell'accertamento e della valutazione degli apprendimenti (intellettuali e sociali), compiute dagli insegnanti individualmente e collettivamente (mediante prove scritte, orali, pratiche, in esami, scrutini, compilazioni di schede), per compiere diagnosi, recupero didattico, orientamento, verifica dell'efficacia dell'insegnamento, verifica dei risultati di sperimentazioni, certificazione degli obiettivi conseguiti dagli alunni. Queste conoscenze tecniche investono soprattutto:

a) la correttezza delle operazioni da compiere, dalla determinazione degli obiettivi all'accertamento preciso e valido dei risultati, e alla loro valutazione (uso appropriato dei criteri e del linguaggio);

b) la scelta e la costruzione di strumenti e procedure di accertamento, e la conoscenza dei loro vantaggi e dei loro limiti;

c) l'applicazione delle procedure, logiche e sperimentali, con l'ausilio delle necessarie tecniche statistiche, per verificare la correttezza delle operazioni compiute.

2.2.1.5 - Psicologia dell'apprendimento e dei processi cognitivi. Le conoscenze, che questo insegnamento può fornire, riguardano:

a) le situazioni di apprendimento scolastico (con riferimento ai modelli teorici più rilevanti) ed i processi cognitivi in gioco, con particolare riguardo alla percezione (ed ai rapporti fra percezione e pensiero, particolarmente importanti per la formazione delle strutture cognitive e per un corretto uso delle tecniche audiovisive), alla simbolizzazione ed alle varie forme di linguaggio, ai rapporti fra linguaggio e pensiero, alla comprensione, alla memorizzazione, all'attività creativa, alla formazione e al ruolo degli automatismi cognitivi;

b) le condizioni che devono essere create per favorire i processi di apprendimento; motivazioni positive, rilevanza dei temi trattati in rapporto agli interessi vitali di un adolescente, modalità psicologiche di intervento atte a favorire il superamento di difficoltà di comprensione o di memorizzazione, forme diverse di "rinforzo".

2.2.1.6 - Psicologia dell'età evolutiva. Le conoscenze, che questa disciplina può fornire, riguardano:

a) i problemi generali dello sviluppo: vari modelli dello sviluppo, natura e origine delle differenze individuali, circolarità del rapporto fra sviluppo e apprendimento, convergenza e divergenza, continuità e discontinuità, ecc.;

b) i metodi di indagine; dalla osservazione in condizioni ambientali normali alla sperimentazione nelle sue varie forme, al colloquio di tipo clinico, all'uso di strumenti diagnostici specifici, compresi quello per mettere in evidenza situazioni di difficoltà;

c) le fasi dello sviluppo cognitivo, affettivo, sociale, con particolare riguardo ai periodi della preadolescenza e dell'adolescenza (risonanze psicologiche dello sviluppo fisico, problemi connessi con il risveglio della pulsione sessuale, rapporto con gli adulti, nelle famiglie e nelle scuole, rapporti con i coetanei, formazione dell'identità, problemi relativi alle grandi scelte), senza che venga però trascurato quanto di rilevante accade prima di questi periodi e può rendere conto di certi comportamenti adolescenziali normali o devianti, né quanto accade alle età successive ed è largamente condizionato dalle esperienze in queste età.

2.2.1.7 - Psicologia sociale. Questa disciplina può fornire agli insegnanti conoscenze che riguardano i rapporti fra gli individui, fra l'individuo e il gruppo a cui esso appartiene, e fra i gruppi. Esse concernono soprattutto:

a) la percezione di personalità nei processi di "attribuzione", il ruolo degli stereotipi, la natura e la formazione dei pregiudizi;

b) gli aspetti psicologici della comunicazione, considerata nelle sue varie forme (linguistiche e non linguistiche), con analisi delle condizioni che possono garantire un'adeguata trasmissione del messaggio e delle possibili fonti oggettive e soggettive di impoverimento e distorsione;

c) i processi di formazione e di trasformazione delle opinioni e degli atteggiamenti, e le tecniche per il loro rilevamento;

d) i fenomeni di dinamica di gruppo: coesione, pressione di gruppo, collaborazione-competizione, dissonanza cognitiva, suddivisione in sottogruppi, ecc.; le caratteristiche e gli effetti di stili diversi di conduzione del gruppo.

2.2.1.8 - Sociologia dell'educazione. Questa disciplina può fornire conoscenze e tecniche per l'analisi delle componenti strutturali e relazionali dell'azione formativa, con riferimento:

Num. d'ordine	Discipline o parti di discipline accorpate	Denominazione della disciplina risultante dall'accorpamento
1	Pedagogia generale (2.2.1) + Didattica generale e speciale (2.2.3)	Pedagogia e didattica generale e speciale
2	Pedagogia generale (2.2.1) + parte della Didattica generale e speciale (2.2.3 par. a, b)	Pedagogia generale e speciale
3	Docimologia (2.2.4) + parte della Didattica generale e speciale (2.2.3 par. a)	Docimologia con elementi di programmazione didattica
4	Storia della scuola con elementi di legislazione scolastica (2.2.2) + Sociologia dell'educazione (2.2.8)	Storia della scuola con elementi di sociologia dell'educazione e di legislazione scolastica
5	Sociologia dell'educazione (2.2.8) + Storia della scuola con elementi di legislazione scolastica (2.2.2)	Sociologia dell'educazione con elementi di Storia della scuola e di legislazione scolastica
6	Psicologia dell'apprendimento e dei processi cognitivi (2.2.5) + parte della Psicologia sociale (2.2.7, parti a, b, c)	Psicologia dell'apprendimento e dei processi cognitivi
7	Psicologia dell'età evolutiva (2.2.6) + parte della Psicologia sociale (2.2.7, parte d)	Psicologia dell'età evolutiva

a) ai rapporti tra i processi e le istituzioni educative e la società civile, politica ed economica (p. es. riguardo alla selezione, al mercato del lavoro, ecc.), per analizzare il ruolo della scuola nella società, le caratteristiche del lavoro degli insegnanti, le caratteristiche sociali degli scolari e degli studenti;

b) al ruolo della scuola in relazione alle agenzie e ai contesti in cui si realizza il processo di socializzazione (famiglia, gruppi di coetanei, mezzi di comunicazione di massa), mettendo in evidenza omogeneità e differenze riguardo ai fini, all'organizzazione, ai codici e agli stili comunicativi, ai modi in cui si costruisce e si organizza la conoscenza;

c) ai metodi e alle tecniche di ricerca sociologica (utilizzabili nel lavoro in classe e nell'osservazione sistematica dell'azione educativa, nella scuola e in relazione alla società esterna), e alla conoscenza delle statistiche sull'istruzione e delle loro principali fonti di raccolta.

2.2.2 - *Proposte subordinate.* Il Comitato è consapevole del fatto che la proposta di 8 insegnamenti semestrali di scienze dell'educazione possa provocare, all'esterno, obiezioni e perplessità, in massima parte dovute al carico didattico previsto dopo la laurea per i futuri insegnanti secondari. *In subordine* alla proposta principale, esposta nel paragrafo 2.2.1, il comitato ne presenta perciò alcune altre, nell'ipotesi che quelle obiezioni e quelle perplessità dovessero avere un peso rilevante.

Il Comitato ritiene opportuno riferire brevemente intorno ai criteri seguiti per giungere alla individuazione delle proposte subordinate:

- è stato in ogni caso ritenuto inaccettabile il criterio della eliminazione pura e semplice di questa o quella disciplina. A parere del Comitato tutte le competenze fornite dalle discipline indicate in 2.2.1 sono indispensabili per la formazione completa dell'insegnante secondario;
- è stato invece utilizzato il criterio dell'individuazione di possibili accorpamenti tra contenuti di discipline diverse. Ne consegue la riduzione del numero degli insegnamenti semestrali, con la conservazione, sia pure in tempi ridotti, dei contenuti in essi indicati;
- è stato poi individuato, fra i molti astrattamente possibili, un numero limitato di accorpamenti, che sono stati giudicati didatticamente praticabili. Questi accorpamenti sono riportati nella tabella;
- sono stati individuati, infine, rapporti di contestualità (gli accorpamenti 2 e 3 non possono esser compiuti l'uno indipendentemente dall'altro; così gli accorpamenti 6 e 7) e rapporti di esclusione fra gli accorpamenti giudicati praticabili (l'accorpamento 1 è alternativo agli accorpamenti contestuali 2 + 3, e così l'accorpamento 4 all'accorpamento 5).

Sulla base degli accorpamenti ritenuti praticabili didatticamente, e dei loro rapporti, il Comitato prospetta le seguenti proposte subordinate:

a) riduzione da 8 a 7 insegnamenti semestrali, con l'adozione di uno solo dei seguenti 5 accorpamenti o insiemi di accorpamenti:

1
2+3
4
5
6+7

b) riduzione da 8 a 6 insegnamenti semestrali, con l'adozione di una delle seguenti 8 coppie di accorpamenti o di insiemi di accorpamenti:

1 + 4
1 + 5

Competenze	Discipline e attività	Riferimenti al presente documento
Discipline	Corsi annuali o semestrali, in misura da stabilire caso per caso, in funzione del completamento della preparazione all'insegnamento delle discipline che costituiscono cattedre, se ciò fosse ritenuto necessario	1.4
Di tipo storico ed epistemologico	1 insegnamento annuale di tipo storico 1 insegnamento annuale di tipo epistemologico	2.1.1
Di didattica disciplinare	(a) 1 insegnamento annuale di Didattica disciplinare più 1 insegnamento annuale di Laboratorio di didattica disciplinare (se ricerche, esperienze e competenze didattiche si ravvicinano in modo accentuato a un corpus consolidato) (b) 1 insegnamento annuale di Didattica disciplinare (se l'articolazione proposta in (a) non fosse opportuna o possibile) (c) 1 insegnamento annuale di Laboratorio di didattica disciplinare (se ricerche, esperienze e competenze didattiche non si ravvicinano a un corpus consolidato) (d) 1 insegnamento annuale di Didattica disciplinare più 1 insegnamento annuale di Laboratorio di didattica disciplinare, entrambi in un contesto di discipline integrate (se una cattedra d'insegnamento prevede la presenza di un insieme di discipline che, per motivi culturali e formativi, siano da insegnare in stretto collegamento fra loro)	2.1.2
Di scienze dell'educazione	Proposta principale: 8 insegnamenti, ciascuno di durata semestrale Proposte subordinate: 7 o 6 o 5 insegnamenti di durata semestrale, mediante accorpamenti diversi dei contenuti degli insegnamenti di cui alla proposta principale Invito ai singoli Atenei, nel caso dell'accoglimento di una delle proposte subordinate, della scelta degli accorpamenti da utilizzare	2.2
Di tipo pratico e sperimentale. Atteggiamenti e comportamenti	Tirocinio di durata annuale, con attività da svolgere nel laboratorio didattico e attività da svolgere in classe (osservazione, assunzione parziale e assunzione completa di responsabilità didattiche)	2.3

1 + 6+7
2+3 + 4
2+3 + 5
2+3 + 6+7
4 + 6+7
5 + 6+7

c) riduzione da 8 a 5 insegnamenti semestrali, con l'adozione di una delle seguenti 5 terne di accorpamenti o di insiemi di accoepamenti:

1 + 4 + 6+7
1 + 5 + 6+7
2+3 + 4 + 6+7
2+3 + 5 + 6+7

2.2.3 - Valutazione delle proposte. Il Comitato esprime all'unanimità ad eccezione del prof. Siro Lombardini, la sua netta preferenza nei confronti della proposta principale, di 8 insegnamenti semestrali di scienze dell'educazione, ritenendola la sola veramente soddisfacente per una preparazione completa degli insegnanti di scuola secondaria. A sostegno di questa preferenza il Comitato fa presente che:

a) nella massima parte dei casi, diversamente da quanto accade per le discipline che saranno insegnate nella scuola secondaria, manca, per le scienze dell'educazione, qualsiasi preparazione pregressa che possa almeno, fungere da schema di riferimento. Tale preparazione è perciò da costruire tutta nel corso della preparazione professionale specifica per l'insegnamento.

b) già nella proposta principale la durata proposta per ciascun insegnamento era semestrale, con la conseguente contrazione, rispetto a corsi di durata annuale, dei tempi disponibili;

c) l'accorpamento delle tematiche comporta i gravi inconvenienti della ulteriore restrizione dei tempi a loro disposizione e del loro ancor più ridotto approfondimento. Questi inconvenienti si accentuano per l'affidamento di talune di esse a insegnanti non specialisti.

La scelta tra la proposta principale (8 insegnamenti semestrali) e una delle proposte subordinate (7, 6 o 5 insegnamenti semestrali) è evidentemente una scelta di politica culturale. Ha insieme carattere culturale e tecnico, invece, nel caso in cui la scelta di politica culturale fosse orientata verso una delle proposte subordinate, la decisione intorno agli accorpamenti da compiere. Per questa ragione il Comitato propone che questa decisione, se necessaria, sia affidata alle singole università.

2.3 - Proposte riguardo al tirocinio. Ci si riferirà, in questo paragrafo, agli obiettivi e ai metodi, con indicazioni generali che hanno rilievo soprattutto riguardo alle scelte culturali e alle scelte amministrative.

2.3.1 - Gli obiettivi. Il tirocinio è indispensabile per l'acquisizione di competenze di tipo operativo e organizzativo, e per la maturazione di atteggiamenti e comportamenti necessari per le attività di insegnamento. Un elenco esaustivo di competenze e di atteggiamenti e comportamenti è evidentemente improponibile. Nei paragrafi che seguiranno saranno riportate soltanto talune esemplificazioni.

a) Obiettivi riguardanti competenze didattiche. Alcune competenze possono essere individuate nel seguente modo:
- progettazione e sperimentazione di particolari strategie di intervento educativo;
- costruzione, scelta e uso di unità didattiche;
- costruzione, scelta e uso di strumenti e procedure di controllo (misurazione e valutazione) dei risultati dell'apprendimento (test, prove strutturate, prove non strutturate);
- costruzione, scelta e uso di materiali e procedure di recupero;
- costruzione, scelta e uso di griglie di osservazione del comportamento;
- uso di strumenti didattici (audio, video, calcolatori, ecc);
- analisi di libri di testo;
- controllo sperimentale di ipotesi di lavoro formulate anche tenendo conto dei risultati acquisiti nell'ambito di ricerche avanzate;
- reperimento e interpretazione di informazioni di tipo psicologico e sociologico.

b) Obiettivi riguardanti atteggiamenti e comportamenti. Anche a questo proposito sono date solo indicazioni di natura esemplificativa:
- ascoltare opinioni, proposte, decisioni altrui;
- collaborare a progetti comuni;
- mettere in discussione il proprio punto di vista;
- comunicare in modo chiaro, essenziale ed esauriente le proprie idee;
- tenere la disciplina in classe;
- essere disponibili allo studio e all'aggiornamento.

2.3.2 - I metodi. Anche a proposito dei metodi, le indicazioni date non pretendono in alcun modo di essere esaustive. Esse intendono solo presentare alcune problematiche generali, prospettandone anche la complessità.

a) Il rapporto con la classe. Si possono prospettare tre diversi livelli di presenza (o di "immersione") nella classe:
- *l'osservazione della classe*. In questo caso, il tirocinante osserva l'insegnante e la classe, e annota sul proprio "diario didattico" quanto accade: dati sulle dinamiche di gruppo, l'atteggiamento dei singoli allievi, l'andamento delle discussioni, le domande che vengono poste, le risposte dell'insegnante, i problemi emergenti, ecc.;
- *l'assicurazione parziale di responsabilità didattiche*. In questo caso, il tirocinante può seguire uno o più gruppi di lavoro nelle loro attività; assistere un gruppo nelle attività di recupero; integrare l'insegnante in un settore o in un momento specifico della sua attività, ecc.;
- *l'assunzione completa di responsabilità didattiche*. In questo caso, il tirocinante ha la responsabilità piena dell'insegnamento per un congruo numero di ore, nel corso delle quali egli realizza in prima persona un progetto organico di insegnamento caratterizzato anche da obiettivi propri.

b) L'organizzazione dei rapporti con la classe. A questo proposito acquistano rilevante importanza la preparazione e il controllo delle esperienze.
- *La preparazione delle esperienze*. Essa dovrebbe avvenire nel laboratorio didattico organizzato in sede universitaria.(2) Dovrebbero partecipare alla preparazione sia il responsabile del tirocinio, sia il tutore (insegnante comandato presso l'università),(3) sia l'insegnante della classe presso la quale il tirocinio sarà condotto. Quest'ultimo dovrebbe illustrare il quadro d'insieme nel quale l'intervento sarà condotto: linee generali della sua programmazione, stato della classe, interessi prevalenti, allievi con particolari problemi, ecc.
- *Il controllo delle esperienze*. Esso potrebbe aver luogo nel laboratorio didattico, sempre con la presenza dell'insegnante di classe, e potrebbe consistere nella discussione delle osservazioni compiute: problemi di "atmosfera della classe" o relativi ai comportamenti degli alunni, eventuali difficoltà di comprensione, adeguatezza della strategia didattica adottata - individuazione degli obiettivi, procedure didattiche, procedure di controllo dei risultati - risonanze registrabili nella classe anche nei giorni successivi, ecc. All'uopo potrebbero essere di ausilio le tecniche del *microteaching*.

c) La collaborazione fra i tirocinanti. Le attività del tirocinio devono essere condotte in ampia misura mediante forme di lavoro di gruppo. Ciò favorirà l'acquisizione in comune di tecniche e di procedure di intervento che devono essere comuni, e l'abitudine al confronto e alla collaborazione.

d) La collaborazione fra i docenti. I comportamenti e gli atteggiamenti dei professori e dei ricercatori che insegnano nel tirocinio hanno un'importante funzione di tipo esemplare. La loro collaborazione dovrà principalmente investire l'organizzazione didattica dello stesso tirocinio. In particolare, questa collaborazione dovrà coinvolgere gli insegnanti di scienze dell'educazione e gli insegnanti di didattica disciplinare.

e) Teoria e pratica. L'interazione stretta fra teoria e pratica didattica è necessaria. Senza di essa si corrono due rischi tra loro speculari: la trasmissione acritica di procedure, delle quali non si comprendono valori e limiti; l'incapacità di tradurre operativamente metodologie e tecniche.

2.3.3 Questioni amministrative. Numerosi problemi di tipo amministrativo condizionano l'efficacia del tirocinio. Seguiranno in questo paragrafo un breve elenco e una breve analisi dei più importanti fra essi.

a) Il tirocinio come "materia" universitaria. Anche per attivare gli opportuni incentivi, il tirocinio deve essere amministrativamente considerato come una delle "materie" della formazione professionale specifica degli insegnanti secondari, al pari di quelle suggerite in 2.1 e in 2.2. Esso avrà perciò un titolare che ne sarà responsabile, un'attestazione di

(2)
Sul "laboratorio didattico, la Commissione rinvia al quarto dei documenti elaborati dalla precedente Commissione, e si riserva di presentare ulteriori osservazioni e suggerimenti.

(3) *Anche su questo problema il Comitato rinvia ai documenti precedenti e si riserva di presentarne un altro.*

frequenza , un voto finale. Le responsabilità della direzione del tirocinio potranno essere affidate a professori di scienze dell'educazione, o di didattica disciplinare, o a entrambe le figure.

b) Il coinvolgimento delle classi scolastiche. Il coinvolgimento richiederà un numero rilevante di classi. Infatti, i tirocinanti dovranno lavorare, da soli o in piccoli gruppi (non più di 2-3 persone), per tempi prolungati (secondo le modalità suggerite 2.3.2, in una classe. Gruppi più numerosi di tirocinanti, o rotazioni di gruppi diversi di tirocinanti su una medesima classe, presentano evidenti controindicazioni.

c) L'opportunità del numero chiuso. Un numero incontrollato di tirocinanti provocherebbe una drastica riduzione dei tempi formativi ad essi riservati.

d) Le disponibilità. Esse sono necessarie, sia da parte degli insegnanti sia da parte delle famiglie degli alunni delle classi coinvolte. Per quanto riguarda gli insegnanti, in particolare, occorrerà accertare, oltre alle disponibilità anche le necessarie competenze.

e) Tutori e insegnanti del tirocinio. Le due figure sono distinte. Il tutore è di massima un insegnante di scuola secondaria distaccato presso l'università, segue più tirocinanti, e segue il lavoro nelle classi in cui si svolge il tirocinio. L'insegnante del tirocinio lavora nella propria classe, e segue in essa solo i tirocinanti che la frequentano.

f) Programmazione tempestiva. La complessità delle attività si tirocinio richiede accordi precisi con le scuole interessate (presidi, consigli di classe, insegnanti di tirocinio) intorno ai tempi e alle modalità della sua effettuazione. Gli accordi dovranno essere presi con sufficiente anticipo, perciò l'anno precedente a quello del compimento.

2.4 Una visione di sintesi. Nella tabella è presentata una visione di sintesi delle proposte che il Comitato avanza riguardo alle competenze professionali specifiche degli insegnanti di scuola secondaria, e alle discipline e attività necessarie per la loro acquisizione.

3. Proposte generali intorno alle strutture organizzative e amministrative.

3.1 I tempi della formazione professionale specifica. In via teorica si può immaginare che la formazione professionale specifica possa essere compiuta o tutta prima, o in parte prima e in parte dopo, o tutta dopo il conseguimento della laurea. Ma anche nel caso più favorevole, quello in cui il corso dei laurea preveda l'organizzazione di un apposito indirizzo didattico, finalizzato alla formazione degli insegnanti, la prima ipotesi appare impraticabile, se non altro per l'impossibilità di inserire organicamente il tirocinio negli studi che portano alla laurea. Di fatto, poi, è difficilmente prospettabile l'ipotesi che lo studente "normale" riesca, nei tempi di solito non sufficienti per il completamento della formazione culturale, ad aggiungere a questa gli studi e le attività riguardanti la formazione professionale specifica.
I tempi realisticamente praticabili per la formazione professionale specifica appaiono pertanto i seguenti:

a) in parte prima e in parte dopo la laurea: il corso di laurea prevede un apposito indirizzo didattico;

b) in parte prima e in parte dopo la laurea ma non in un apposito indirizzo didattico;

c) solo dopo la laurea.

Il Comitato non è del parere che, fra le tre forme praticabili, una debba essere istituzionalmente preferita alle altre. Appare opportuno che, a questo proposito, le scelte siano demandate alla programmazione nazionale e di ateneo dei corsi di laurea e alle scelte degli studenti.

3.2 Quali anticipi? Tra i contenuti e le attività ricordati in 2.1 e i 2.2, è possibile distinguere insegnamenti di tipo teorico e insegnamenti più strettamente collegati alla pratica didattica. Tra i primi rientrano gli studi di tipo storico ed epistemologico, e talune scienze dell'educazione (pedagogia, storia della scuola, le discipline psicologiche, la sociologia dell'educazione). Nel caso indicato come b) in 3.1, questi insegnamenti potrebbero esser anticipati, tutti o in parte, su decisione del singolo studente, nel corso degli studi per il conseguimento della laurea. Nel caso indicato in 3.1 a), l'anticipo sarebbe praticabile sia se gli insegnamenti ora detti facessero parte organica dell'indirizzo didattico, sia se essi fossero scelti in modo indipendente.

E' opportuno ribadire quanto è stato detto in 1.5: gli anticipi, per quanto riguarda le scienze dell'educazione, devono sempre esser visti come aggiuntivi e integrativi rispetto agli studi necessari per la preparazione disciplinare, non sostitutivi di porzioni di essa, a meno che essi non siano insegnamenti costitutivi di corsi di laurea specifici (per esempio, di un corso di laurea in Scienze dell'educazione). A questo fine il meccanismo amministrativo, che il Comitato suggerisce per la praticabilità degli anticipi di una o più scienze dell'educazione, è l'inserimento di esse nel curricolo come corsi liberi.

Le discipline di tipo storico ed epistemologico e le didattiche disciplinari possono invece far parte organica degli studi necessari per la laurea, sia come materie necessarie sia come materia a scelta, nel caso della presenza di indirizzi didattici.

3.3 Le strutture organizzative. Il ddl 4335 del 17 gennaio 1987 non precisa in qual modo gli studi e le attività per la preparazione professionale specifica degli insegnanti di scuola secondaria saranno organizzati dopo la laurea. E' perciò legittima la domanda intorno agli organismi universitari responsabili:
- dell'attivazione degli insegnamenti;
- dell'individuazione dei docenti;
- dell'organizzazione didattica complessiva;
- delle decisioni riguardanti eventuali abbreviazioni di corsi (con il riconoscimento di quelli seguiti prima della laurea);
- dei rapporti con le scuole e con i provveditorati per l'organizzazione del tirocinio;
- degli esami di profitto;
- dell'esame conclusivo.

L'importanza dei problemi elencati suggerisce che la responsabilità della loro risoluzione sia affidata a un organismo che sia in grado, dal punto di vista del riconoscimento istituzionale, di assumerla formalmente in modo pieno. A parere del Comitato, questo organismo dovrebbe essere identificato in una scuola di specializzazione, unica per ciascun ateneo, ma articolabile, se necessario, in più sezioni parallele, qualora il numero complessivo degli iscritti superasse quantità prestabilite.

Nei dettagli, la proposta del Comitato si presenta come segue:

a) in ciascun ateneo, la formazione professionale, specifica degli insegnanti secondari è compito di una scuola di specializzazione, denominata *scuola di specializzazione all'insegnamento secondario;*

b) la scuola di specializzazione si articola in indirizzi, in corrispondenza di discipline o di gruppi si discipline insegnate in cattedre della scuola secondaria inferiore e superiore;

c) il curricolo della scuola si articola in discipline comuni e in discipline di indirizzo. Discipline comuni sono le scienze dell'educazione. Discipline di indirizzo sono le didattiche disciplinari, le discipline riconducibili alla riflessione storica ed epistemologica, e le discipline eventualmente necessarie per l'integrazione della preparazione scientifica degli studi compiuti nel corso di laurea (cfr. più indietro, 1.4, punto a, punto c);

d) la durata degli studi della scuola di specializzazione è di due anni.(4) Il Consiglio della scuola può iscrivere al secondo anno questi laureati che non dovessero integrare la preparazione scientifica dei propri studi (cfr. 1.4, punto a, punto c); e, se del caso, avessero anticipato nel curricolo per la laurea qualcuno dei corsi necessari alla preparazione professionale specifica. Il Consiglio può inoltre richiedere eventuali integrazioni ad esami già contenuti in precedenza, prima di procedere alla piena convalida;

e) dato il taglio particolare che devono avere gli insegnamenti previsti per la scuola di specializzazione, la mutuazione di insegnamenti di scienze dell'educazione già presenti nei vari corsi di laurea deve essere considerata una procedura eccezionale, da utilizzare solo in caso di grave necessità e con le opportune garanzie;

f) in deroga a quanto previsto dall'art. 11, comma 2, del D.P.R 162/1982, a ogni disciplina del curricolo corrisponde un esame;

g) la scuola di specializzazione è responsabile, per quanto concerne le competenze dell'università, dell'organizzazione del tirocinio (cfr. 2.3.3);

h) la "dissertazione scritta su una o più materie di corso" (di cui al comma 3 dell'art. 11 del D.P.R. 162/1982) deve riguardare anche l'esperienza compiuta nel corso del tirocinio;

i) gli insegnanti del tirocinio, per il lavoro supplementare da esso richiesto, possono essere retribuiti "con un contratto di diritto privato a tempo determinato", secondo quanto previsto dal citato D.P.R. 162/1982, all'art. 4, ultimo comma.

3.4 Il conseguimento dell'abilitazione. Il Comitato rileva che, a questo proposito, ci sono due indicazioni:

a) quella della legge 270/1982, che "rinvia al secondo anno dopo la scadenza del quadriennio della sperimentazione organizzativa e didattica delle università", dunque al 1986, la fissazione di nuove procedure per il conseguimento, presso le università dell'abilitazione all'insegnamento (art. 1);

b) quella del ddl 4335 del gennaio 1987, la quale afferma che "i concorsi hanno anche una funzione abilitante" (art. 2).

Le due indicazioni sono in contraddizione reciproca. La prima, peraltro, è una disposizione di tipo programmatico, e non è mai stata tradotta in norme amministrative.

Le indicazioni circa le strutture organizzative, proposte dal Comitato in 3.3 consentono l'attuazione delle disposizioni generali della legge 270. Tale attuazione potrà avvenire:

a) con il conferimento dell'abilitazione a chi avrà conseguito il diploma di specializzazione: l'insegnamento, per esercitare il quale si conseguirà l'abilitazione, corrisponderà alla disciplina o alle discipline, che costituiscono gli indirizzi della scuola (cfr. 3.3, punto b);

b) con l'inserimento nelle commissioni degli esami di specializzazione di insegnanti e di dirigenti di scuola secondaria che avranno partecipato all'organizzazione delle attività del tirocinio.

3.5 Facilitazioni amministrative. Allo scopo di rendere agile l'intero sistema della formazione professionale specifica degli insegnanti secondari, in particolare il conseguimento delle abilitazioni all'insegnamento - e nell'interesse della scuola e degli utenti - il Comitato suggerisce infine le seguenti proposte di carattere amministrativo:

(a) la "trasparenza" delle certificazioni. I diplomi di laurea e di specializzazione indichino sempre in modo dettagliato quanti e quali esami siano stati superati e i titoli delle tesi, insieme ai risultati finali;

(b) collaborazione tra università. Sia facilitata l'acquisizione della preparazione professionale specifica consentendo ai laureati di seguire gli insegnamenti della specializzazione anche se in sedi universitarie diverse, mediante accordi tra università della stessa regione o di università territorialmente vicine;

(c) insegnamenti e statuti. Tutti gli insegnamenti indicati in 2.1.1, 2.1.2 e 2.2, cioè gli insegnamenti riguardanti le competenze di tipo storico ed epistemologico, le didattiche disciplinari e le scienze dell'educazione, dovrebbero essere inseriti negli statuti dei corsi di laurea e/o delle facoltà che formano laureati che potranno insegnare nella scuola secondaria, allo scopo di consentire il potenziamento degli indirizzi didattici (laddove essi già esistano e vengano sostituiti), e la formulazione e l'attuazione di piani di studio liberi, mirati ad anticipare la preparazione professionale specifica per l'insegnamento.

4. Il sostegno politico all'innovazione.

4.1 *La programmazione delle risorse.* Un compito così rilevante, come quello dell'attribuzione all'università dei compiti della formazione professionale specifica degli insegnanti secondari, richiede prima di tutto che vi sia la disponibilità di professori e di ricercatori preparati. Allo scopo di consentire in tempi ragionevoli questa disponibilità (nelle didattiche disciplinari e nelle scienze dell'educazione), occorre un impegno di programmazione che assegni a queste discipline, nella ripartizione delle disponibilità di posti di professore di I e II fascia di ricercatore, un rilievo di carattere primario.

4.2 *L'utilizzazione delle risorse.* L'impegno didattico nelle scuole di specializzazione sarà senza dubbio rilevante anche dal punto di vista dei tempi occorrenti per il suo espletamento. Dovrebbe esser pertanto prevista la possibilità di una deroga - ovviamente limitata alla scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario - rispetto alle disposizioni legislative sull'impiego delle 350 ore da parte dei professori, nel senso che dovrebbe esser consentito di utilizzarle tutte, su domanda, all'interno della scuola stessa.

4.3 *Borse di studio.* Le disposizioni, di cui all'art. 75 del D.P.R. 382/1980, sulle borse di studio per la frequenza di scuole di specializzazione, dovrebbero essere ovviamente estese anche a quelle per la formazione degli insegnanti secondari. Un politica di incentivazione sarebbe, a parere del Comitato, utile e opportuna.

Appendice

In appendice al documento, il Comitato allega alcune

(4) *Il prof. Lombardini ritiene che la durata della Scuola debba esser stabilita a un anno.*

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 4 Ottobre-Novembre-Dicembre 1988

proposte di emendamento dell'art. 2 del disegno di legge n. 4335 del 17 gennaio 1987. Tali proposte riprendono i suggerimenti, le indicazioni e i pareri espressi dal Comitato nei paragrafi 3.3, 3.4, 3.5 e 4.2 del documento.

DDL governativo n. 4335
Art. 2 (Formazione degli insegnanti di scuola secondaria)

1. I piani di studio dei corsi di laurea che possono dare accesso all'insegnamento nella scuola secondaria sono integrati da discipline finalizzate alla preparazione professionale, con riferimento alle scienze dell'educazione ed all'approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari specifiche mediante tirocinio pratico obbligatorio.

2. Le scuole secondarie da utilizzare per l'effettuazione del tirocinio sono individuate d'intesa tra le Università ed i provveditori agli studi.

3. Le discipline, da prevedere ad integrazione dei piani di studio, ai sensi del precedente comma 1, sono determinate con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del ministro della pubblica Istruzione, sentiti il Consiglio Universitario nazionale e il Consiglio nazionale della pubblica Istruzione. I relativi esami possono essere sostenuti sia durante il corso di laurea sia successivamente al conseguimento del diploma di laurea.

4. Le Facoltà interessate proporranno le necessarie modifiche statutarie entro un anno dall'emanazione del decreto del Presidente della Repubblica di cui al comma precedente.

5. Ai fini dell'ammissione ai concorsi a cattedre nella scuola secondaria per la disciplina o il gruppo di discipline in cui inserire il corso di laurea, il candidato deve dimostrare, oltre al possesso del diploma di laurea, anche il superamento degli esami e del tirocinio pratico di cui al precedente comma 1.

6. I concorsi hanno anche funzione abilitante

Emendamenti proposti dal Comitato
Art. 2 (Formazione degli insegnanti di scuola secondaria)

1. La preparazione professionale specifica per l'insegnamento nelle scuole secondarie di I e II grado si consegue nelle università presso un'apposita scuola di specializzazione, di durata biennale, denominata scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, il cui piano di studi provvederà:

(a) lo studio eventuale di discipline costitutive di cattedre di scuola secondaria, per l'insegnamento delle quali l'iscritto non abbia conseguito preparazione sufficiente nel corso degli studi per la laurea;

(b) insegnamenti di tipo storico ed epistemologico;

(c) insegnamenti finalizzati all'approfondimento metodologico e didattico delle discipline e/o delle aree disciplinari che saranno oggetto d'insegnamento;

(d) insegnamenti di scienze dell'educazione;

(e) il tirocinio pratico obbligatorio.

2. La scuola di specializzazione, di cui al primo comma del presente articolo si articola in indirizzi in corrispondenza di discipline o di gruppi di discipline insegnate in cattedre di scuola secondaria di I e II grado.

3. Condizione per l'iscrizione a un dato indirizzo della scuola è il possesso della laurea che consente di partecipare ai concorsi della cattedra corrispondente all'indirizzo stesso.

4. Con riferimento al primo comma del presente articolo, gli insegnamenti indicati in d) sono comuni a tutti gli indirizzi, gli insegnamenti indicati in b) o c), oltre al tirocinio e), si differenziano in funzione degli indirizzi, gli insegnamenti indicati in a) possono essere aggiunti al piano di studi, a seconda delle opportunità, sulla base delle indicazioni del Consiglio della scuola di specializzazione.

5. Gli insegnamenti indicati in a), b), c), d) del primo comma del presente articolo potranno essere mutuati dai corsi di laurea, in cui essi fossero eventualmente attivati.

7. Gli insegnamenti previsti in b), c), d) del primo comma del presente articolo, sono determinati con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del ministro della pubblica Istruzione, sentiti il Consiglio universitario nazionale e il Consiglio nazionale della pubblica Istruzione. Gli esami relativi a tali insegnamenti possono essere sostenuti anche prima del conseguimento della laurea.

8. Le Università interessate proporranno le necessarie modifiche statutarie entro un anno dall'emanazione del decreto del Presidente della Repubblica, di cui al comma precedente.

9. Ai fini dell'ammissione ai concorsi a cattedre nella scuola secondaria per la disciplina o il gruppo di discipline cui inerisce il corso di laurea, il candidato deve dimostrare, oltre al possesso del diploma di laurea, anche il possesso della necessaria abilitazione.

10. Il diploma di specializzazione, conseguito nella scuola di cui al comma I del presente articolo, costituisce abilitazione all'insegnamento per le discipline o i gruppi di discipline dell'indirizzo frequentato. A tal fine, l'"esame finale consistente nella discussione di una dissertazione scritta su una o più materie del corso", di cui al terzo comma dell'art. 11 del Decreto del Presidente della Repubblica n. 162 del 10 marzo 1982, sarà svolto davanti a una Commissione della scuola, della quale potranno far parte anche insegnanti delle classi, presso le quali si è svolto il tirocinio, e un preside delle scuole interessate alle attività del tirocinio. Le disposizioni del presente comma costituiscono attuazione di quanto previsto dall'art. 1 della legge n. 270/1982, in relazione al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie di I e II grado.

11. In deroga alle disposizioni stabilite dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 162 del 10 marzo 1982 è previsto, per la sola scuola di specializzazione all'insegnamento secondario quanto segue:

(a) il Consiglio della scuola può riconoscere, ai fini del conseguimento della specializzazione, la validità di esami già sostenuti nel corso degli studi per la laurea;

(b) il Consiglio della scuola, anche sulla base del riconoscimento indicato in a), e ove ne ravvisi l'opportunità, può ammettere il laureato, su domanda, alla frequenza del secondo anno degli studi per la specializzazione;

(c) per ciascuno degli insegnamenti, indicati in a), b), c), d), e) del primo comma del presente articolo, dovrà essere superato un esame di profitto distinto. Il complesso degli esami di profitto sostituisce a tutti gli effetti, per ciascun anno, l'unico esame tecnico-pratico attualmente previsto a sua conclusione;

(d) l'impegno didattico dei professori della scuola di specializzazione, fermo restando quanto il disposto dall'art. 10 del Decreto del Presidente della Repubblica n. 382 dell'11 luglio 1980, può essere esplicato per intero all'interno della scuola stessa.

ERHALTEN SIE FRAGEZEICHEN MIT VERSPÄTUNG?

Wenn ja, dann schimpfen Sie bitte nicht sofort auf die Redaktion, sondern... auf die Post! Die Redaktion ist schon verzweifelt genug, denn sie erfährt tagtäglich, wie der Sinn ihrer Mühe, Nachrichten zu sammeln und so schnell wie möglich an die Leser weiterzuleiten, Tag für Tag durch die Verspätungen der Postzulieferung in Frage gestellt wird, weil die Kollegen mit versäumten Terminen nichts mehr anfangen können. Wir sind nun bemüht, andere Versandwege zu finden, obwohl wir uns leider nicht die leisten können, über die andere Zeitschriften mit höheren Auflagen ohne Schwierigkeit verfügen können.
Wir haben nur eine Möglichkeit: alle zusammen unaufhörlich gegen den schändlichen Mißstand der italienischen Post zu protestieren, statt ihn uns weiter gefallen zu lassen.
BITTE HELFEN SIE MIT!
Wir werden von nun an in jeder Ausgabe angeben, wann die vorhergehende abgeschickt worden ist, so daß Sie auf die folgende Weise reklamieren können:

*- Alla **Direzione Provinciale P.T.** di... (capoluogo di provincia)*

e per conoscenza

*- alla **Direzione Centrale dei Servizi Postali**, Viale Europa 147, 00144 ROMA*

Reclamo che la rivista FRAGEZEICHEN n. ... spedita da Milano il ... , mi è stata recapitata il giorno ... con un ritardo fortemente pregiudizievole all'utilizzo della stessa in termini di attualità.
Chiedo mi sia fornita una risposta motivata e assicurazioni scritte sull'eliminazione dei ritardi nei futuri recapiti.
(Firma leggibile, indirizzo e data)

Wohlgemerkt: OHNE BRIEFMARKE! Schreiben Sie anstelle der Briefmarke: *Esente da tassa: reclamo di servizio* (Art. 51, D.P.R. 29 marzo 1973, n. 156)

Nr. 3/1988 ist am 20. Oktober abgeschickt worden und den wenigsten Abonnenten zugekommen: daher wird zusammen mit Nr. 4/88 nochmal eine Sendung von 3/88 erfolgen.
Wir bitten die Leser, Verspätungen so bald wie möglich zu melden, und nicht erst nach acht Monaten oder gar einem Jahr, wo jegliche Nachforschung oder Kontrolle unmöglich geworden ist!

ADILT
ASSOCIAZIONE DOCENTI ITALIANI LINGUA TEDESCA

Presidente Nazionale: Prof. Ida Barbieri
Piazza Fiume 7. 26100 Cremona - Tel. 0372/25053

II CIRCOLARE: a tutti i delegati delle sezioni ADILT

OGGETTO: elezione del consiglio direttivo nazionale 1989/90 e convocazione dell'assemblea generale degli iscritti

A norma di statuto viene convocata l'assemblea annuale degli iscritti per **DOMENICA 4 DICEMBRE 1988 alle ore 14** nella sede dell'**Istituto di Cultura Germanica, Strada Maggiore 29, Bologna.**
Il consiglio direttivo nazionale comprende il presidente più 10 membri eletti fra i docenti (3 dell'università, 4 delle scuole secondarie superiori, 3 delle scuole elementari e medie) e resta in carica due anni. La votazione può essere fatta nei seguenti modi:
a) personalmente in sede di assemblea a Bologna;
b) attraverso il delegato di sezione, presente all'assemblea del 4 dicembre 1988 a Bologna;
c) per posta, sia inviando direttamente la propria scheda al centro, sia consegnandola al delegato di sezione, che provvederà all'invio delle schede al centro, accompagnate da un succinto verbale.
Il consiglio direttivo nazionale uscente è così composto:

Prof. Ida Barbieri (Cremona) Presidente

Membri per l'università:

Prof. Roberto Bertozzi (Milano) Responsabile docenti universitari
Prof. M.Enrica D'Agostini (Parma) Vicepresidente
Prof. Margot Wegel Ambrosi (Cremona) Responsabile lettori universitari.

Membri per la scuola elementare e media:

Prof. Artemio Focher (Cremona) Segretario generale
Prof. Livio Passarino (Udine) Vicepresidente
Prof. Elena Pedrelli (Bologna) Responsabile docenti scuola media

Membri per la scuola secondaria superiore:

Prof. Umberta Arfaioli (La Spezia)
Prof. Raffaela Franch (Torino) Responsabile Docenti scuola-secondaria superiore
Prof. Elena Bruno (Torino)
Prof. M. Gabriella Deling-Govoni (Bologna)
Prof. Gabriella Lunardini Sc. Sec. Sup. Piacenza (candidata agg.)

I membri del direttivo in carica fino al **31 dicembre 1988** sono rieleggibili, ma la lista è aperta ad ogni iscritto, che può liberamente candidarsi in sede sezionale o nazionale.
Al delegato di sezione che partecipa all'assemblea verranno rimborsate le spese di viaggio.
L'ordine del giorno dell'assemblea è il seguente:

1) Breve relazione della presidenza e segreteria nazionale sull'attività svolta dall'ADILT nel 1988;

2) Intervento della Prof. Fausta Bernardini, delegata sezionale dell'ADILT a Roma ed esperta di lingua tedesca alla Direzione Generale Scambi Culturali del Ministero della Pubblica Istruzione;

3) Proposte dell'assemblea e discussione;

4) Votazione per l'elezione del direttivo nazionale 1989/90.

Si prega di partecipare alla votazione nei termini citati (a,b,c) e di incrementare il numero degli iscritti all'ADILT, che acquista sempre maggior peso e forza.
Gli iscritti per il 1989 sono autorizzati a partecipare alla votazione.

I risultati delle elezioni e un resoconto sull'assemblea verranno pubblicati in FRAGEZEICHEN 1/1989 (gennaio, febbraio, marzo 1989).

RETTIFICHE

dei nomi dei delegati di
- MANTOVA: Scala (non Scaglia)
- FIRENZE: Prof. Brunella Natti, Via San Domenico 75, 50100 Firenze

NUOVE SEZIONI: Nominativi dei responsabili

1. Adria (Rovigo): Roberta Laurenti, Via Buzzulla 17, 45011 Adria
2. Bergamo: Chiara Savoldelli, Via Pezzotta 3, 24100 Bergamo
3. Brescia: Marzia Vacchelli, Via Bornata 117, 25100 Brescia
4. Caserta: M.Pia Mezzacapo, Via Giannone 124, 81100 Caserta
5. Genova: Maddalena Martini, Via Montallegro 36-2, 16100 Genova; sede c/o CIDI, Via Gramsci 14, 16123 Genova.
6. Lacco Ameno (Ischia): Lucia Verde, Via Roma 36, 80076 Lacco Ameno
7. San Ressio (Imperia): Rosanna Mannu, Corso Inglesi 455, San Ressio 18038 Imperia
8. Arezzo: Sabrina Pasqui, Via Togliatti 35, San Sepolcro(Arezzo)



ERFAHRUNGEN IN DER AUSBILDUNG VON FREMDSPRACHENLEHRERN (DAF) AM "ISTITUTO DI LINGUA E LETTERATURA TEDESCA E DI FILOLOGIA GERMANICA" DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT PISA(1)

Barbara Casagrande-Schroth
Eva-Maria Thüne

1. Gründe für die Durchführung des Tirocinio an unserem Institut
2. Kurzer überblick über die Geschichte des Tirocinio
3. Organisatorische und thematische Gestaltung des Tirocinio
4. Einschätzung des Kurses und weitere Überlegungen
5. Relazioni sul Corso di Tirocinio

An den Universitäten Italiens, insbesondere an den Fakultäten, die zu einer Laurea in modernen Fremdsprachen führen, ist ein Problem in den letzten Jahren zunehmend akuter geworden: Es wird erwartet, daß die Studenten neben der wissenschaftlichen Ausbildung auch eine stärkere Vorbereitung im Hinblick auf eine didaktische Tätigkeit in den verschiedenen Unterrichtsinstitutionen erhalten.
Noch mehr als in früheren Jahren gelten daher die Gründe, aus denen seit fast 10 Jahren ein *"Tirocinio"*, d.h. ein theoretischer und praktischer Kurs zur Einführung in die Unterrichtspraxis, durchgeführt wird.

1. Gründe für die Durchführung des "Tirocinio" an unserem Institut

1.
Im Gegensatz zu Deutschland gibt es in Italien bisher keine Dauer-Institution für eine spezifische post-universitäre Lehrerausbildung, keine Phase, die der eigentlichen Ausübung des Lehrerberufs vorangestellt wird, und in der Fragen der Pädagogik, der Lernpsychologie, der angewandten Linguistik im Hinblick auf Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts besprochen werden.
Auch Fortbildungsveranstaltungen des Kultusministeriums, von Kulturverbänden oder Gewerkschaften sprechen ja nur die bereits im Dienst stehenden Lehrkräfte an.
2.
Ein zweiter Grund ist, daß der Lehrerberuf trotz aller Schwierigkeiten ein wesentliches Ziel der Germanistikstudenten bleibt, so daß von ihrer Seite ein lebhaftes Interesse an einer ersten Konfrontation mit methodisch-didaktischen Fragestellungen und mit der Schulrealität besteht.
3.
Drittens erfordert die Entwicklung von Lehrbüchern, die auf neuentwickelten Lehr- und Lernmethoden aufbauen, eine Vertrautheit des Lehrers mit den Inhalten und Zielen dieser methodischen Ansätze.

(1)
Überarbeitete und erweiterte Fassung des gleichnamigen Artikels von B. Casagrande-Schroth in: Info DaF Nr. 4, 1984/85 (Oktober 1984), S. 39-45

4.
Auch in den Concorsi[2] wird die Kenntnis der aktuellen Lehrwerke und vor allem der neuen didaktischen Theorien und ihrer Umsetzung im Unterricht verlangt.
5.
Auf lange Sicht erhoffen sich die Initiatoren, daß durch eine breitangelegte methodisch-didaktische Lehrerausbildung ein optimaler und effizienter Fremdsprachenunterricht erreicht werden kann, die dem Lehrer eine für ihn selbst zufriedenstellende Berufsperspektive eröffnet.
6.
Last but non least erscheint uns (solange es keine landesweite Einrichtung zur Lehrerausbildung gibt) die Universität als der geeignete Ort, an dem das Studium der Fachwissenschaft ideal verbunden werden kann mit dem Studium dei Fachdidaktik; wo auch Erfahrungen und Probleme, die aus dem praktischen Unterrichtsgeschehen entstehen, auf eine theoretisch fundierte Basis bezogen werden und von daher Lösungsversuche diskutiert werden können.

2. Kurzer Überblick über die Geschichte des "Tirocinio"

Die unterrichtspraktische Ausbildung der Studenten unseres Instituts ist eine Einrichtung, die nun bereits auf eine neunjährige Aktivität zurückblicken kann. Im Studienjahr 1978/79 wurde der Tirocinio als einer der Beiträge des Instituts zum "Didaktischen Seminar" der Philosophischen Fakultät mit der Zustimmung und in Zusammenarbeit mit den Schulämtern (Provveditorati) von *Pisa* und *La Spezia* ins Leben gerufen. Die Genehmigung dieses Projekts durch das jeweils zuständige Schulamt ist selbstverständlich der wesentlichste organisatorische Punkt, der die Durchführung des Tirocinio erst möglich macht.
Die Mitarbeit von Lehrern aus La Spezia wurde inzwischen leider eingestellt, da eine gewisse Zeit lang die Zahl der aus La Spezia kommenden Studenten rückläufig war. Von seiten des Instituts besteht aber ein lebhaftes Interesse an einer Reaktivierung dieser Zusammenarbeit. Hingegen gibt es seit ca. 3 Jahren eine Beteiligung von Lehrern und Studenten aus *Livorno* und im kommenden Jahr werden wir mit einer Schule in *Lucca* kooperieren.
Im Laufe der vergangenen 9 Jahre ist der Lehrerausbildungskurs auch dank der ausdauernden Unterstützung durch die teilnehmenden Lehrer zu einer festen Einrichtung geworden, die über die Grenzen der Provinz Pisa hinaus bekannt ist. Unseres Wissen besteht nur in Turin, Genua, Feltre[3] (IULM) und Perugia eine vergleichbare Initiative, von der man sich eigentlich wünschen würde, daß sie zu einem landesweit verbreiteten Angebot werden möchte, um den bekanntlich "desolaten Zustand der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Italien"[4] zu verbessern.
Inzwischen ist das "Didaktische Seminar" aufgegangen in das "Centro Linguistico Interdipartimentale" (CLI), eine Art Sprachlehrinstitut für alle Fakultäten, das eigentlich an der Universität als der geeignete Ort für die Einrichtung einer ersten pädagogisch-methodischen Ausbildungsphase der künftigen Fremdsprachenlehrer angesehen weden könnte, wie dies am CLI in Venedig bereits der Fall ist.[5]
Da aber die Initiative des Tirocinio nach wie vor von einer Lektorin des Deutschinstituts der Philosophischen Fakultät durchgeführt wird, behält dieser Kurs auf absehbare Zeit seinen Platz sicherlich in unserem Institut, vor allem solange es keine generelle ministerielle oder inneruniversitäre Regelung der pädagogisch-didaktischen Vorbereitungsphase für angehende Lehrer der modernen Fremdsprachen gibt.

3. Organisatorische und thematische Gestaltung des "Tirocinio"

a.
Die Organisation des Kurses benötigt aufgrund der Beteiligung der verschiedensten Unterrichtsinstitutionen (Universität, Schulamt, verschiedene Schultypen) einem besonders hohen Zeitaufwand und wirft viele Probleme auf.

(2)
Es gibt, wie wohl die meisten Leser aus Eigenerfahrung wissen, keine institutionalisierten Kurse, die die zukünftigen Lehrer auf die schriftlichen und die mündliche Prüfung der "Concorsi" zur Bewerbung für den Schuldienst nach der "Laurea" vorbereiten

(3)
Nach Peter Paschkes (s. Anm. 4) Versetzung wurde die Initiative in Feltre eingestellt.

(4)
Vgl. Peter Paschke in: *Berufsvorbereitende Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer an der Universität Feltre*, S. 14 in: Fragezeichen Nr. 3/1986, S. 14-30.

(5)
Vgl.: Ursula Pulyer, *Das "Centro Linguistico Interfacoltà" der Universität Venedig*, in: Fragezeichen 3/1986 S. 63 f.

In einer vorbereitenden Sitzung wird festgestellt, wieviele Studenten aus dem 4. Jahr an einer Teilnahme am Tirocinio interessiert sind, an welchen Schulorten und in welchen Schularten sie unterrichten wollen. Soweit möglich wird auf die Bedürfnisse und Wünsche der Studenten eingegangen.
Danach erfolgt die Einladung der evtl. interessierten Deutschlehrer der in Frage kommenden Schulen zur Mitarbeit am Tirocinio, was leider nicht zu den einfachsten Aufgaben gehört. Dafür gibt es natürlich verschiedene Gründe:
- nicht zu vernachlässigen ist eine gewisse Reserviertheit und Skepsis gegenüber dieser Initiative, möglicherweise auch Zweifel an ihrer Wirksamkeit und Notwendigkeit.
- Ein weiterer Grund ist die Sorge, daß die Anwesenheit eines "Fremdkörpers" in der Klasse zu übergroßer Störung im Unterricht führen würde, oder daß ein Student der auf ihn zukommenden Aufgabe nicht gewachsen sein könnte. Befürchtungen, die sich allerdings in den gesamten 9 Jahren Praxis als unbegründet erwiesen haben.
- Darüberhinaus besteht die Besorgnis, einer zu großen zusätzlichen Belastung ausgesetzt zu sein. Sicher ist nicht zu leugnen, daß der Student darauf angewiesen ist, bei der praktischen Unterrichtsgestaltung zumindest zu Beginn angeleitet zu werden. Auch sollte der Fachlehrer nach einer durchgeführten Stunde Zeit finden für eine lobende oder kritische Stellungnahme mit weiteren Ratschlägen für den unterrichtenden Studenten.
Die Teilnahme der Fachlehrer an den theoretischen Sitzungen im Institut ist natürlich wünschenswert, auch um eine gewisse Kohärenz zwischen theoretischem und praktischem Ausbildungsteil zu erreichen, sie wird aber nicht zu einer Verpflichtung des Lehrers, bei jeder theoretischen Sitzung anwesend zu sein.
Nach der Verteilung der Studenten auf die an einer Mitarbeit interessierten Kollegen, die in einer gemeinsamen konstituierenden Sitzung stattfindet, wird das Programm für das jeweilige Studienjahr vorgestellt, diskutiert und nach Absprache mit den Teilnehmern festgelegt.
Dieses *Programm* tritt in Kraft, sobald die Schulleiter vom Schulamt die schriftliche Genehmigung erhalten haben, schulfremde Personen in den Unterricht zulassen zu können.
Damit ist in der Regel ca. 2 Wochen nach der schriftlichen Mitteilung von seiten des Institutsdirektors zu rechnen, der das Schulamt über die Fortsetzung unserer Initiative mit der Bitte um erneute Billigung informiert und ihm auch angibt, welche Lehrkräfte und Schulen im jeweiligen Studienjahr an der Durchführung des Tirocinio beteiligt sind.
Dieses Procedere läuft aufgrund des wohlwollenden Interesses von seiten des Schulamtes und der langjährigen Kontinuität dieses Kurses reibungslos ab und wird abgeschlossen von einem Brief des Instituts an die betreffenden Schulleiter, in dem wir selbst noch einmal knapp über den Tirocinio informieren.
Aufgrund unserer langjährigen Erfahrung hat sich im großen und ganzen das im folgenden erläuterte organisatorische Vorgehen als sinnvolles und realistisches Rahmenprogramm bewährt:
- Die Studenten besuchen in den ersten 2 Wochen ihrer Anwesenheit in der Schule mit dem betreuenden Lehrer alle von ihm unterrichteten Klassen, um sich einen gewissen Einblick in das Schulleben aus Lehrersicht zu verschaffen (Phase der Hospitation) und sich anschließend für eine Klasse zu entscheiden, in der sie allmählich selbständig unterrichten sollen.
- In den darauffolgenden 2 Wochen sollte der Anteil der von den Studenten unterrichteten Unterrichtseinheiten langsam ansteigen (von ca. 15 Minuten zu einer ganzen Unterrichtsstunde). Es hat sich hierbei als äußerst wichtig erwiesen, daß die Studenten möglichst bald ihre nur rezeptive Haltung während der Hospitationsphase aufgeben und Schritt für Schritt am Unterrichtsgeschehen aktiv gestaltend teilnehmen.
Dieser Sprung ins kalte Wasser und der dadurch verursachte "Praxisschock" erweist sich stets als ein qualitativer Sprung für die Studenten: ihr Verständnis für eine Vielzahl von pädagogischen sowie methodisch-didaktischen Problemen wird konkretisiert. Dies ist auch unmittelbar im theoretischen Teil zu verspüren, da die Diskussionen durch diese Erfahrungen anschaulicher und durch im Unterricht auftauchende Probleme vorangetrieben werden.
- Die nächste, ca. 10-wöchige Phase, in der die Studenten dann zunehmend bis zu mindestens 2 Wochenstunden unterrichten sollen, wird abgeschlossen durch einen Unterrichtsbesuch

der den Kurs durchführenden Lektorin.
Solche Unterrichtsbesuche wurden bereits mit und ohne Teilnahme der übrigen Studenten durchgeführt, da unseres Erachtens jede dieser Vorgehensweisen Vor- und Nachteile hat.
Die Vorteile einer Gruppenhospitation bei der Stunde eines Studienkollegen liegen klar darin, daß dieser Unterricht anschließend von allen besprochen und kritisch analysiert werden kann, was einen großen Lernwert besitzt, aber für den Unterrichtenden nicht immer eine sehr positive Erfahrung ist. (An diesem Punkt wäre es höchst interessant, das sog. "Micro-teaching-Verfahren" mit Videoaufnahmen einzusetzen, was wir aber aufgrund fehlender technischer Einrichtungen nicht leisten können).
Damit wären wir bei den Nachteilen der Gruppenhospitation, zu denen auch noch zu zählen ist, daß manche Klassenräume oft zu klein sind für eine größere Zuhörergruppe und damit eine Zuhörerzahl von mehr als 5 Personen bereits eine empfindliche Störung des Unterrichtsklimas darstellt.
Werden die Studenten im Unterricht nur vom Kursleiter besucht, fallen die oben als negativ erwähnten Auswirkungen zwar weg, aber dann bleibt die Unterrichtserfahrung, die der einzelne Student gemacht hat, recht isoliert und für die übrigen Teilnehmer wenig anschaulich, so daß kaum ein direkter Ideenaustausch auf dieser praktischen Ebene stattfinden kann.

- An die sich ca. über 2 Wochen erstreckende Phase der Unterrichtsbesuche schließt sich eine weitere ca. 10-wöchige Einheit an, auf die ein zweiter abschließender Durchgang von Unterrichtsbesuchen durch den Kursleiter erfolgt. Es scheint uns wichtig, daß die Studenten in der praktischen Phase mindestens 2 Mal von der Lektorin im Unterricht besucht weren. Wir hoffen, daß die wiederholten Besuche nicht so viel Druck auf die unterrichtenden Studenten ausüben, wie das bei einem einzigen abschließenden Unterrichtsbesuch der Fall sein könnte. Da die Lektoren bereits durch die reguläre Arbeit bei weitem ausgelastet sind, wird es - wenigstens vorläufig - nicht möglich sein, eine wünschenswerte Erhöhung der Zahl der Unterrichtsbesuche zu erreichen.
Für den Kursleiter ist es ganz besonders interessant und aufschlußreich, zu vergleichen, inwieweit der Student seinen Unterricht (in Stil und Methodenanwendung) verändert oder perfektioniert hat. In den meisten Fällen ist hier ein effizienteres Lehrerverhalten und eine Verbesserung der Unterrichtstechnik zu verzeichnen. Allerdings dürfen unsere Erwartungen auch nicht allzu hoch gesteckt werden, denn wir wissen, daß eine Modifikation des Lehrverhaltens sich nur langsam entwickelt, auch wenn die Einsicht in die Notwendigkeit einer Veränderung längst vorhanden ist.
Die meisten Studenten haben zudem durch ihre Unterrichtserfahrung als Schüler ein mehr oder weniger vorgefaßtes Bild vom Lehrerverhalten. Auch wenn dieses Bild aus den verschiedensten Gründen nicht immer positiv besetzt ist, hat es doch eine relativ deutliche Wirkung auf das Verhalten, das die Studenten spontan vor der Klasse zeigen. Besonders dann, wenn sie auf Verhaltensschwierigkeiten mit oder in der Lernergruppe stoßen, verfallen sie in alte Rollenmuster, die ihrer eigenen Intention entgegenstehen. Die schon in der Hospitationsphase entwikkelte Fähigkeit, bestimmte Verhaltensweisen des Lehrers und interaktionelle Prozesse im Unterricht zu beobachten, sollte beim eigenen Unterricht der Studenten verstärkt werden.

b.
Parallel zu diesem praktischen Teil des Tirocinio läuft der *theoretische* Teil in einer Doppelstunde wöchentlich (mit insgesamt ca. 50 Stunden) ab. Das Programm orientiert sich an den wesentlichen grundlegenden Themenkomplexen aus der pädagogischen Psychologie, der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts.
Darüberhinaus sollte aber soweit flexibel geplant werden, daß auch Raum bleibt für spezifische Bedürfnisse der unterrichtenden Studenten. Da wir auch im vergangenen Studienjahr wieder die angestrebte Verteilung unserer Studenten auf die verschiedenen Schultypen erreicht hatten (*Grundschule, Mittelschule* und verschiedene Zweige der *Oberschule*), stellten die wöchentlichen Treffen auch ein Forum des Informationsaustausches dar.
Die Bibliotek unseres Instituts verfügt inzwischen über einen relativ umfangreichen Bestand an Fachliteratur, was für Lehrer und Studenten gleichermaßen hilfreich ist. Sie umfaßt neben den Publikationen der Verlage auch die Materialien von Inter Nationes, dem Goethe-Institut, dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Projektgruppe Deutsch als Fremdsprache, sowie dem Herder-Institut.
Daneben wurden in den vergangen Jahren auch, wo es möglich war, Experten, z.T. aus der Bundesrepublik und der DDR, zu Vorträgen eingeladen. In diesem Zusammenhang hat sich auch eine gute Zusammenarbeit mit dem "Komitee für die Verbreitung der deutschen Sprache" in Pisa und den vom deutschen Außenministerium entsandten Fachberatern für Deutsch an den Schulen, (zunächst Gerd von Rüden, dann Dieter Picker) ergeben. Sie haben in den vergangenen Jahren u.a. Vorträge über die verschiedenen existierenden Grammatikmodelle und ihre Abhängigkeit von bestimmten methodischen Ansätzen sowie neuere Materialien zur Literaturdidaktik gehalten. Darüberhinaus haben sie für die Lehrer des Sprachkomittees, des ACIT[6] und die Studenten unseres Kurses einige Stunden Demonstrationsunterricht durchgeführt.
Die wichtigsten *Themengebiete*, die im theoretischen Seminar auf Deutsch - also in der Fremdsprache - behandelt wurden, waren folgende:
1.
Die Vorstellung und Diskussion einiger Theorien aus dem Gebiet der Verhaltensforschung sowie der Pädagogischen Psychologie, der Soziometrie und der Gruppendynamik. Es wurden die Auswirkungen von Klassenarrangement und Unterrichtsformen auf Schüler und Lernprozeß analysiert.
2.
Die Vorstellung von Kriterien zur Lehrwerkanalyse und die Analyse der in den verschiedenen Klassen verwendeten Lehrbücher mit Hilfe dieses Kriterienkatalogs.[7]
Die Fähigkeit didaktische Materialien zu beurteilen, ist eines der grundsätzlichen Lernziele im Kurs. Da die meisten Themen sehr komplex und die sprachlichen Voraussetzungen unterschiedlich sind, besteht die Notwendigkeit, das didaktische Material zu modifizieren oder aus dem vorgegebenen Kontext zu lösen und in andere zu stellen.
3.
Einführung und Entwicklung von Kategorien zur Unterrichtsbeobachtung und Entwicklung der Fähigkeit, einen Stundenverlaufsplan zu erstellen.
4.
Da sich daraus ein besonderes Interesse an den implizit befolgten Methodenansätzen ergab, schloß sich eine *Vorstellung und Diskussion der verschiedenen im Fremdsprachenunterricht konkurrierenden Unterrichtsmethoden an.*
5.
Da die praktische Unterrichtstätigkeit der Studenten es angebracht erscheinen ließ, wurde sehr viel Zeit für die Frage anberaumt, *wie eine Unterrichtseinheit geplant bzw. eine Lehrbuchlektion aufbereitet und im Unterricht durchgeführt werden kann.* In diesem Zusammenhang wurde dargelegt, welche Bedeutung die "didaktische Analyse", die "didaktische Reduktion" und die Lernzielbestimmung für den Unterricht haben.[8]
Dazu wählten die Studenten selbst aus den von ihnen benutzten Lehrbüchern Lektionen so aus, daß sie die von uns erarbeiteten Entwürfe dann auch in den Unterrichtsstunden erproben konnten. Dieses Vorgehen war für einige Studenten von großem Lernwert hinsichtlich ihrer Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und auch hinsichtlich der Frage, was man quantitativ in einer Unterrichtsstunde effektiv durchnehmen kann und ob die gesteckten Lernziele realistisch waren und von den Schülern erreicht werden konnten. Ein weiterer interessanter Beobachtungspunkt war, wie ein bestimmtes methodisches Vorgehen von den Schülern aufgenommen wird.
Die so in Gruppenarbeit vorbereiteten und danach im Plenum diskutierten Lektionen oder Lektionsteile waren:

a) *Sprechen und Sprache, Bd. 1*	Lektion 6/25
b) *Auf deutsch, bitte! Bd. 1*	Lektion 19

(6)
ACIT ist die "Associazione Culturale Italo-Tedesca". S. Verzeichnis in FRAGEZEICHEN Nr. 1/1988

(7)
Grundlage bildet der Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse von Heindrichs/Geister/Kelz, *Sprachlehrforschung - Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Kohlhammer, Stuttgart 1980, S. 155-172.
Neben den im Unterricht verwendeten Lehrbüchern, die weiter unten aufgeführt sind, wurden auch "Deutsch 2000" (Hueber) und "Sprachkurs Deutsch 1" (Diesterweg) analysiert.

(8)
Zu diesem Punkt: H.E. Piepho, *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*, Quelle und Meyer, Heidelberg 1980. Kap. 3, S. 32f. "Von der didaktischen Analyse über die zielbezogene Interpretation zum Handlungsentwurf" und Kap. 2.3 "Artikulationsmodelle und didaktische Leitlinien".

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 4 Ottobre-Novembre-Dicembre 1988

c) *Deutsch zusammen, Bd. I* Lektion 11
d) *Deutsch aktiv, Bd. I* Lektion 7/3
e) *Themen, Bd I* Lektion 4/5

Innerhalb dieses Schwerpunktes wurde besonderer Wert darauf gelegt, bei den Studenten Einsicht und Verständnis zu entwickeln für eine sinnvolle Unterrichtsplanung, Stundenplanung und Stundenprogression im Fremdsprachenunterricht.

Die im Seminar bearbeiteten Unterrichtsvorbereitungen können natürlich nur exemplarischen Charakter haben, was den Studenten, die aus Unsicherheit oft nach "Rezepten" fragen, deutlich gemacht werden muß. Ziel des theoretischen Teils soll es sein, daß bei den Studenten ein selbständiges Denken und Planen angeregt wird, das sie zum flexiblen Einsatz der erworbenen Kenntnisse befähigt. Da der Tirocinio sich auf ein "learning by doing" stützt, liegt natürlich eine große Verantwortung bei den Lehrern und ihrer Kompetenz.

Bei der Verknüpfung von theoretischem und praktischem Teil sollten folgende Lernschritte als Minimalprogramm gewährleistet werden:

- Das Erkennen von Übungstypen im Unterricht
- Aufbau von Unterrichtsphasen mit Hilfe der Übungstypologie
- Aufbau von Unterrichtsstunden durch Unterrichtsphasen.

Besondere Probleme werfen dabei die Wiederholungsmodi und die grammatische Bewußtmachung auf. In beiden Fällen kommt es darauf an, die "Weiterlernkompetenz"[9] zu entwickeln. Vor allem für die Grammatikvermittlung gilt es, den Unterricht so aufzubauen, daß eine "interne Grammatikbildung"[10] unterstützt wird, d. h. daß die Schüler in jeweils didaktisch reduzierter Weise mit einem Problem vertraut gemacht werden. Auf Induktionsbasis findet so in der Übungsphase die Bewußtmachung des Problems statt.

Dieser Ansatz stellt viele Studenten vor das Problem, ihre grammatikalischen Kenntnisse, um deren Komplettierung sie immer bemüht sind, in keine lineare Regelbeschreibung umzusetzen, sondern sie auf eine spiralförmige Weise dem sukzessiven Lernprozeß der Schüler anzupassen. Die Progression der grammatischen Regeln sollte im Idealfall an Verwendungs- bzw. Handlungssituationen orientiert sein.

Ein weiterer ausführlich besprochener Punkt war die Möglichkeit der Semantisierung unbekannten Wortmaterials, ein Thema, das vor allem im Anfängerunterricht von großer Bedeutung ist. Die Notwendigkeit und Schwierigkeit der zunehmenden Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache wurde ebenso diskutiert wie der Unterschied zwischen induktiver und deduktiver Grammatikvermittlung. Letztlich wurde auch versucht zu klären, wie die einzelnen Unterrichtsschritte auf verschiedenen methodischen Ansätzen basieren und wie das Unterrichtsergebnis von der Art der Übungen und des methodischen Vorgehens abhängig ist.

6.

Für die meisten Teilnehmer völlig neue und interessante Informationen über den *Deutschunterricht an der Grundschule* (hauptsächlich Klasse 4 und 5) erhielten wir von den beteiligten Lehrerinnen und den bei ihnen unterrichtenden Studenten. Besonders wichtig war dabei die Darlegung des methodischen Vorgehens, das teils auf der direkten, teils auf der audio-visuellen Methode aufbaut und einen durch visuelle Stimuli unterstützten Unterricht vorsieht, in dem keine grammatischen Erklärungen erfolgen. Das Lernen der Fremdsprache - ohne Lehrbuch - hat hier noch einen ganz spielerischen Charakter und wird durch das Singen von Liedern oder das Lernen von Kindereimen unterstützt. (Vgl. dazu Punkt 4.)

7.

Die Vorstellung und Diskussion der Einsatzmöglichkeiten verschiedener audio-visueller Medien, wie z.B. Tageslichtprojektor, Dias, Bildgeschichten, Cassetten (Dialoge, Texte, Lieder etc.).

8.

Den letzten Schwerpunkt des theoretischen Teils bildete das Thema *"Literatur im Fremdsprachenunterricht"*.

Dabei wurden vor allem verschiedene Methoden der Präsentation und Bearbeitung eines fremdsprachlichen Textes im Unterricht vorgestellt.[11]

(9)
Vgl. Dieter Strauss in: *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin u. München 1984, S. 145

(10)
ebd. S. 149

(11)
Zu diesem Thema vgl: Bernd Kast, *Das antizipierende spekulative Verfahren - Eine Methode des Umgangs mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*, in: Zielsprache Deutsch, Nr. 3, 1976

Eine wichtige Fragestellung war insbesondere, welche Art literarischer Texte sich für den Unterricht auf den verschiedenen Stufen besonders eignen. Da auch fremdsprachlicher Literaturunterricht den sprachlichen Aspekt des literarischen Textes nicht außer acht lassen darf, wurde auch diskutiert, inwieweit es möglich ist, den Literaturunterricht im Oberschulbereich so zu gestalten, daß eine aktive sprachliche Beteiligung von seiten der Schüler gewährleistet werden kann, ein Problem, das in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis in Italien besondere Bedeutung hat, da bei vielen Lehrern an Gymnasien noch die Vorstellung herrscht, innerhalb von ein bis zwei Jahren einen Überblick über die gesamte deutsche Literaturgeschichte geben zu müssen. Daß in der Praxis ein solches Vorhaben in den meisten Fällen zu einem rein rezeptiven, passiven Unterrichtsverhalten der Schüler führt, versteht sich von selbst. Gerade die Beschäftigung mit bestimmten Textsorten, z.B. Reiseberichten, Städtebilder etc. ermöglichen es auch, landeskundliche Informationen miteinzubeziehen. Dieser konkrete Bezug führt dann oft dazu, die Scheu vor dem literarischen Text abzulegen und mittels eines kontrastiven Verfahrens einen direkten Zugang für die Schüler zu schaffen.

4.

Einschätzung des Kurses und einige weitere Überlegungen zur effizienten Gestaltung des "Tirocinio"

Anhand der besprochenen Themenpalette wird natürlich deutlich, daß aufgrund der Schwerpunktsetzung und auch des Zeitmangels, bestimmte wichtige Themen nicht zur Diskussion standen, wie z.B.:

1.
die Entwicklung und Bewertung von gezielten Testaufgaben,

2.
die Themenstellung und Korrektur schriftlicher Klassenarbeiten,

3.
die Bewertung mündlicher Leistungen im Unterricht,

alles Themen, die für die später eigenverantwortlich unterrichtenden Lehrer von Interesse sind. Auch die Benutzungsmöglichkeiten des Sprachlabors sowie die Frage der Erarbeitung von Übungsmaterial dafür wurde ausgeklammert, weil nur sehr wenige Schulen über ein Sprachlabor verfügen.

Sicherlich lassen sich noch weitere Themen auflisten, die im Rahmen eines solchen Kurses zur praktischen Lehrerausbildung ihren Platz hätten. Ihre Behandlung ist allerdings abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit, die eigentlich schon zu gering ist, um die vorgestellten Themen in der Ausführlichkeit, die nötig wäre, zu besprechen.

In einem Kurs, der Teilnehmer vereint, die doch recht verschiedene Erwartungen an diese Initiative knüpfen, ist es natürlich schwierig, alle Teilnehmer immer gleichermaßen zu interessieren. Doch wird vor allem von den Studenten als wertvolle Erfahrung geschätzt, daß sie mit der konkreten Unterrichtswelt konfrontiert wurden. So konnten sie in diesem Jahr abschätzen, ob sie sich vorstellen können, den Lehrerberuf auszuüben. Einige Studenten haben ganz neue Fähigkeiten bei sich erkannt oder haben anfängliche Angstgefühle überwunden und dadurch ein wichtiges Erfolgserlebnis gehabt, da ihnen nun auch für das Fachstudium ganz neue Stimuli gegeben wurden, auch wenn die Einstellungssituation mehr als prekär ist.

Die Kursleiterin sieht als positives Ergebnis des "Tirocinio" in erster Linie an, daß den Studenten möglichst objektive Beurteilungskriterien an die Hand gegeben werden konnten, die jeden Lehrenden befähigen, selbst zu bewerten, ob und wie weit eine Unterrichtsstunde gelungen oder mißlungen ist, und für letzteres die vielfältigen möglichen Ursachen herausfinden zu können. Damit haben die Studenten wenigstens ansatzweise einen Weg kennengelernt, die eigene Unterrichtsgestaltung kritisch zu überprüfen und zu verändern.

Nach Abschluß des "Tirocinio" sollen die Studenten einen Erfahrungsbericht verfassen. Dieser Bericht dient nicht als Leistungsnachweis, sondern hat die Funktion einer Verständigungsgrundlage über den Verlauf des Kurses. Es ergeben sich hieraus immer wieder neue Anregungen für die Kursleiterin.

Die Studenten erhalten am Ende eine leider nur

informelle Bescheinigung seitens des Instituts über die erfolgreiche Teilnahme am Tirocinio.
Der Lehrerausbildungskurs - als Angebot unseres Instituts an die Studenten der Germanistik - leidet an seiner unsicheren Existenzgrundlage, weil es sich ja nicht um eine festverankerte und abgesicherte Einrichtung handelt.
Das zeigt sich an verschiedenen Problempunkten, die ihn im schlimmsten Falle ganz verhindern könnten:
1.
Der "Tirocinio" ist für die Studenten sehr arbeitsintensiv, denn er erfordert viel Einsatz und Durchstehevermögen, aber er ist natürlich keine obligatorische Veranstaltung.
Das bedeutet, daß fast der gesamte Zeitaufwand für den Kurs zusätzlich zum normalen Studienprogramm (zumeist im 4. Jahr) geleistet werden muß. Jeder kann abschätzen, was das bedeutet. (Die interne Regelung, daß der "Tirocinio" als ein Thema der mündlichen Prüfung gewählt werden kann, gewährt den Studenten nur eine geringfügige Erleichterung).
Hier muß im Interesse der Studenten und ihrer praxisbezogenen Ausbildung gefordert werden, daß ein solcher Kurs (ob obligatorisch oder fakultativ) fest in den Studienplan eingebaut werden muß, oder aber zum Gegenstand einer post-universitären Ausbildungsphse gemacht wird, wie man sie zum Beispiel in der Bundesrepublik in "teacher training colleges" durchführt.
Wie bereits erwähnt, würden wir ein "Centro Linguistico Interdipartimentale" oder ein "Centro Interdipartimentale Didattico" (ein Zentrum für Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik) für den geeigneten Rahmen einer solchen pädagogisch-didaktischen Ausbildungsphase der zukünftigen Fremdsprachenlehrer halten. Es versteht sich aber von selbst, daß auf diesem Gebiet keinerlei Verbesserung der Ausbildungssituation der zukünftigen Lehrer erwartet werden kann, solange dazu nicht die nötigen bildungspolitischen Entscheidungen getroffen werden.
2.
Es ist ebenso klar, daß die Aufname eines Studenten in eine Klasse für den unterrichtenden Lehrer, der seine Aufgabe ernst nimmt, ein Mehr an Arbeit, aber vor allem an Zeitaufwand bedeutet. Auch wenn dieses größere Engagement etwas kompensiert wird durch den zunehmend selbständigen Unterricht des Studenten, so reicht dies natürlich bei weitem nicht aus. Zu fordern wäre daher entweder eine finanzielle Entschädigung in Form von Bezahlung der Mehrarbeitsstunden pro Woche oder aber eine entsprechende Reduzierung des Wochenstundendeputats. Dadurch könnte dann evtl. auch gewährleistet werden, daß die Lehrer, die sich für eine Mitarbeit beim Tirocinio entscheiden, wenigstens im 1. Jahr ihrer Teilnahme auch regelmäßig die theoretischen Sitzungen besuchen könnten.
3.
Auch für die Kursleiterin stellt vor allem die Organisation des Kurses und die Durchführung der Unterrichtsbesuche einen enormen zeitlichen Aufwand dar, der im jetzigen Rahmen der Arbeit eines Lektors im Institut eigentlich nicht vorgesehen ist. Wenn man dann noch davon ausgeht, daß die für den theoretischen Teil des Kurses zur Verfügung stehende Zeit mindestens drei Doppelstunden pro Woche statt *einer* umfassen sollte, (vor allem weil auch eine Unterteilung des Kurses nach Schularten oder Themengruppen nötig wäre,) so wird deutlich, daß es anzustreben wäre, z.B. an einer Universität einen muttersprachlichen Lektor für jede Fremdsprache speziell als Leiter eines solchen Lehrerausbildungskurses einzustellen, der dann mit der Unterstützung des Sekretariats und des Direktors des didaktischen Zentrums die nötige Organisationsarbeit leistet und die Unterrichtsbesuche durchführt.
Organisatorisch bzw. thematisch-inhaltlich sollte sich das Kursangebot des Tirocinio in den nächsten Jahren noch erweitern:

- So sollten statt bisher 2 nun 3 Unterrichtsbesuche pro Teilnehmer durchgeführt werden.
- Davon sollte ein Durchgang in Form von Gruppenhospitation gestaltet werden.
- Die Studenten sollen mehr Möglichkeiten erhalten, bei Demonstrationsstunden (der Lektoren, Dozenten oder anderer Experten) hospitieren zu können.
- In Gruppen- oder Projektarbeit soll mehr eigenes Unterrichtsmaterial erarbeitet und im Unterricht erprobt werden.
- Die interessierten Studenten sollen ermutigt werden, am "Tirocinio" über 2 Studienjahre hinweg teilzunehmen, indem sie den unterrichtspraktischen Teil an verschiedenen Schulstufen oder -typen absolvieren.

- Die beteiligten Lehrer sollen noch stärker in die theoretische Arbeit einbezogen werden, indem für sie spezielle Treffen angesetzt werden, in denen ihre spezifischen Fragen und Überlegungen zur Unterrichtsplanung, - durchführung und -bewertung diskutiert werden können.

Glücklicherweise läßt sich eine neue Entwicklung für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts im Bereich der Grundschule, und damit auch für Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule, verzeichnen:
Im Rahmen des Fachs Pädagogik der Philosophischen Fakultät der Universität Pisa wurde *zum ersten Mal im Studienjahr 1986/87, fortgesetzt im Studienjahr 1987/88, ein Seminar über den Fremdsprachenunterricht im Kindesalter eingerichtet.* Dieses Seminar ist als eine Reaktion auf die "Neuen Programme" des Erziehungsministers für die Grundschule zu verstehen, die den unterricht einer Fremdsprache vorsehen.
Dieses Seminar wird von Lehrern und Studenten besucht und besteht aus Vorträgen über grundlegende Fragen der Unterrichtspsychologie, der Methodik und Didaktik des Unterrichts für diese Altersgruppe. Diese Vorträge werden von den verantwortlichen Dozenten der jeweiligen Fremdspracheninstitute gehalten. Parallel dazu wurden Demonstrationstunden von Lehrern gehalten und es konstituierten sich Arbeitsgruppen für jede Sprache, die Unterrichtsmaterialien für die Grundschule erarbeiten.
Auch an unserem Institut existiert seither parallel zum Tirocinio eine Arbeitsgruppe für DaF an den Grundschulen, die von der für das Tirocinio verantwortlichen Lektorin geleitet und von Studendeten und Lehrern besucht wird. Es wird das wenige bereits vorhandene didaktische Material geprüft und es werden Unterrichtseinheiten entwickelt, die dann im Unterricht erprobt werden. Über diese Prozesse wird in den sogenannten "Arbeitsheften" (*Quaderni di lavoro*) berichtet[12], die von jeder Gruppe geschrieben werden.
Diese Arbeitsgruppe erweitert die didaktische Arbeit an unserem Institut und setzt einen zusätzlichen Schwerpunkt: Es entsteht ein noch intensiverer Kontakt zu den DaF-Lehrern an den Grundschulen, der auch für die Studenten des Tirocinio von großem Nutzen ist, da sowohl Arbeitsgruppe als auch das theoretische Seminar des Tirocinio wechselseitig offene Veranstaltungen sind und sich teilweise personell Überschneidungen ergeben. Gleichzeitig ist durch die Koordination durch das Pädagogische Seminar der Philosophischen Fakultät ein Forum entstanden, in dem die Arbeitsgruppen zum einen eine fachliche Betreuung durch die mitarbeitenden Dozenten erfahren, zum anderen sie sich wechselseitig über ihre Ergebnisse, z.B. gelungene Unterrichtseinheiten, Einsatz von Medien usw. austauschen können.
Erfreulich ist dabei, daß dieses Seminar nicht allein von Studenten besucht wird, sondern auch von bereits im Berufsleben stehenden Lehrern, die mit ihrer Erfahrung sehr viel für die didaktische Ausbildung der Studenten beisteuern und gleichzeitig die Zusammenkünfte dem Gesichtspunkt der Fortbildung ausnützen können.
Wer jedoch die Gesamtsituation realistisch betrachtet, muß natürlich zugeben, daß die Möglichkeiten einer Institutionalisierung der Lehrerausbildung in Italien sich eher verringern als verbessern. Trotzdem oder gerade deshalb entwickelt sich unter den Lehrern zunehmend eine Bewußtseinsänderung, und es werden Forderungen laut, die darauf abzielen, daß auch auf bildungspolitischer Ebene die Notwendigkeit einer allgemeinen pädagogischen und fachdidaktischen Lehrerausbildung erkannt wird und die vorhandenen universitären Strukturen für die Institutionalisierung einer solchen praxisbezogenen Ausbildungsphase noch stärker genutzt werden.[13]

(12)
Als erstes Ergebnis ist erschienen: *L'apprendimento delle lingue nella scuola elementare*, a cura di Daria Coppola, La Nuova Italia, Firenze 1988.Darin befindet sich zum Thema DaF: Eva-Maria Thüne, *Proposte per l'insegnamento della lingua tedesca* S. 45-51

(13)
Vgl. den Artikel des Herausgebers von "Nuova Secondaria" Evandro Agazzi über die universitäre Lehrerausbildung: "*La formazione universitaria degli insegnanti*" in Heft 9, 1984, S. 5ff Editrice La Scuola, Brescia.
Auch die Organisation "Lingua e Nuova Didattica" (L.E.N.D.) trägt mit der gleichnamigen Zeitschrift zur Verbreitung und Diskussion fachdidaktischer Gesichtspunkte auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts bei. Dieses Bestreben wird unterstützt durch die Zusammenarbeit mit dem British Council und dem Bureau Pédagogique der französischen Botschaft.
Hier wäre die Mitwirkung einer deutschen Organisation wünschenswert, die dem Fach "Deutsch als Fremdsprache" mehr Gewicht verleihen würde in einer Zeit, in der mit größter Dringlichkeit Initiativen ergriffen werden müssen, damit "Deutsch als Fremdsprache" nicht völlig von den Lehrplänen der italienischen Schulen verschwindet.

Es folgt nun ein Auszug aus einem Bericht einer Studentin, Laura Bertolini und aus den Kommentaren von zwei Lehrerinnen, Maria Grazia Caligaris und Brunella Matteucci, die zwei ''tirocinanti'' in ihren Klassen aufgenommen haben.

Relazione sul Corso di Tirocinio

L'esperienza del tirocinio è stata per me, sia a livello pratico che teorico, molto positiva. Ho seguito le lezioni in una IV classe di un Liceo Scientifico Sperimentale ad indirizzo linguistico, dove la lingua è materia fondamentale. Questo mi è stato favorevole perché i ragazzi con cui ho lavorato erano maggiormente disposti e interessati a collaborare.
Non ho trovato particolari difficoltà di rapporto con la classe e con l'insegnante. Tutto questo mi ha facilitato nella preparazione e nello svolgimento di 2 lezioni, tenute rispettivamente in marzo e in maggio.
La prima lezione è stata una spiegazione grammaticale sulle funzioni e significati del verbo ''lassen'': la seconda invece, la discussione di un brano di Peter Bichsel, intitolato ''Die Tochter'', dove veniva affrontato il problema dei rapporti genitori-figli.
Durante l'anno, mi è stato consentito più volte di leggere alcuni brani, porre domande sui loro contenuti e spiegare le regole grammaticali.
In queste lezioni ho cercato di mettere in pratica ciò che avevo appreso durante le ore di teoria: la scelta appropriata dei mezzi (lavagna, oggetti, libri di testo...), delle tecniche (lavoro di gruppo, a coppie...), delle posizioni più adatte da assumere in classe (alla cattedra, fra i banchi, in piedi, seduta, in movimento...) ecc. .
Sono rimasta molto soddisfatta dei risultati ottenuti e delle risposte positive che mi hanno dato i ragazzi. Non sono mancate certo nel corso dell'anno, difficoltà e incertezze, all'inizio derivate soprattutto dalla incapacità di assumere il ''ruolo'' di insegnante con ragazzi che avevano circa la mia stessa età.
Inizialmente ero indecisa se frequentare il tirocinio poiché non avevo alcuna intenzione, una volta terminata l'università, di lavorare come insegnante. Tale esperienza mi ha fatto rivalutare questa possibilità.
Per quanto riguarda la parte teorica, credo che sia stato molto utile lo scambio di esperienze avuto tra noi tirocinanti. Questo ci ha permesso di valutare le situazioni e le difficoltà dei ragazzi rispetto alla loro età e alla scuola di provenienza. Tuttavia credo che questa parte vada ampliata ulteriormente (magari con l'apporto di altri libri di testo) e integrata maggiormente con quella pratica.

In generale ritengo che sarebbe opportuno approfondire questo tipo di esperienza, ed inoltre, cercare una sempre maggiore collaborazione tra insegnanti delle Scuole Superiori e delle Università. Questo permetterebbe a molti studenti universitari di rendersi conto delle loro attitudini e interessi reali verso il mondo dell'insegnamento, e di orientare conseguentemente i loro studi e ricerche.

Laura Bertolini

*

KOMMENTARE VON LEHRERINNEN:

I

Il lavoro in classe della tirocinante si inserisce subito nella normale attività didattica programmata all'inizio dell'anno dall'insegnante e si sviluppa gradualmente in un rapporto di collaborazione col docente. La studentessa assume un ruolo via via sempre più attivo ed autonomo, mentre parallelamente ogni intervento, sia dell'insegnante che della tirocinante, viene sottoposto ad una valutazione critica.
La maggiore o minore sicurezza della studentessa nell'approccio con la classe è in genere fortemente condizionata dal suo livello di conoscenza della lingua straniera; inoltre la padronanza di alcune basi metodologiche, acquisite in qualche caso già nella propria esperienza scolastica e comunque fornite in ambito universitario, costituisce un valido presupposto per un più proficuo inserimento.
L'insegnante, dal canto suo, interviene cercando di chiarire come una corretta impostazione didattica basata fondamentalmente sugli aspetti comunicativi della lingua, approccio questo che mi pare in ogni caso il più adeguato a sostenere la motivazione degli alunni nello studio del tedesco, debba ''fare i conti'' con le necessità contingenti della realtà scolastica (classi disomogenee, numerose, carichi di lavoro, scadenze burocratiche).
L'insegnante nell'ambito del tirocinio, assume inoltre il ruolo di ''mediatore'' fra la tirocinante e la classe: in tutte le esperienze fatte finora gli alunni hanno risposto in maniera molto positiva dimostrando disponibilità al dialogo educativo. Per il docente la presenza della tirocinante risulta essere uno stimolo molto efficace a''mettersi in discussione'' e a rinnovare le proprie abitudine didattiche. Anche per gli allievi questa esperienza costituisce un elemento di novità che interrompe la quotidianità scolastica.

Maria Grazia Caligaris

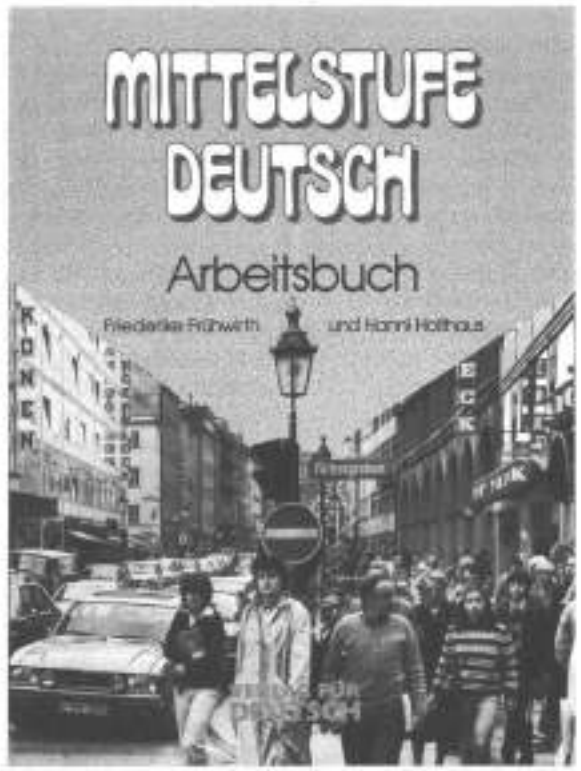
II

Ich bin Deutschlehrerin bei dem ''Liceo Scientifico Cecioni'' Livorno und habe in diesem Schuljahr wieder eine Tirocinante, Laura Tonini, in einer meiner Klassen aufgenommen.

Laura Tonini ist ab Mitter Januar einmal in der Woche in diese Klasse gekommen und hat, zuerst ein wenig schüchtern, aber dann allmählich immer aktiver an den Unterrichtsstunden teilgenommen, bis sie schließlich zwei didaktische Einheiten vorbereitet und mit Erfolg realisiert hat. Die erste betraf die Lektüre einiger Gedichte der konkreten Poesie, die zweite einige lexikalische Übungen. - Sie hat in beiden Fällen die Situation gut beherrscht und die Schülerinnen haben positiv reagiert. - Vielleicht hat sie den Unterricht ein wening monopolisiert und den Schülerinnen keinen großen Raum gegeben, trotzdem haben die Mädchen wirklich etwas gelernt und das ist immer gut! Was ihre Neigung zur Monopolisierung betrifft, kann ich sagen, daß es von verschiedenen Faktoren abhängt. In erster Linie muß man ihre ''Emotivität'' nicht vergessen...
Ich habe keine Schwierigkeiten zu gestehen, daß ich auch selbst manchmal den Unterricht ''monopolisiere'', vor allem wenn ich bestimmte Fristen respektieren muß.
Zum Schluß kann ich behaupten, daß die Erfahrung des Tirocinio für mich, für die Schülerinnen, so wie auch für die Tirocinante selber, interessant gewesen ist und uns alle bereichert hat.Die Schülerinnen haben eine Freundin gefunden, mit der sie über ihre ''sprachlichen'' Probleme offen sprechen konnten; die Tirocinante, die Schülerin dieses Liceo gewesen war, hat den Unterricht mit anderen Augen betrachtet und, was in Italien außerordentlich ist, ein wenig Praxis geübt.
Schließlich hat für mich die Erfahrung auch positiv gewirkt, denn sie hat mir Anlaß gegeben, um auf eine bewußt kritische Weise über meine Kompetenz, mein Benehmen in der Klasse, meine Beziehung zu den Schülerinnen nachdenken zu können und das ist nie schlecht!

Brunella Matteucci

FRAGEZEICHEN Anno quarto N. 4 Ottobre-Novembre-Dicembre 1988



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

FRAGEZEICHEN

Condizioni di abbonamento

Abbonamento 1989:
Lit. 26.000 (Italia)
Lit. 36.000 (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 quattro annate (1985-1986-1987-1988) sono ancora disponibili al prezzo di:
Lit. 36.000 (Italia) - cad.
Lit. 48.000 (Estero) - cad.
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 1989
Lire 26.000 (Inland)
Lire 36.000 (Ausland)
Erscheinungsweise: Järlich 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 (1985-1986-1987-1988) sind noch zum Preis von je:
Lire 36.000 (Inland) - cad.
Lire 48.000 (Ausland) - cad.
erhältlich.
Überweisung an:
Inter Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano, Postscheckkonto 13489208

NEU

DEUTSCH IM BERUF

Hotellerie und Gastronomie

Lehrbuch 1:
112 Seiten, DIN A 4, kart.
zweifarbig
ISBN 3-8018-5010-2

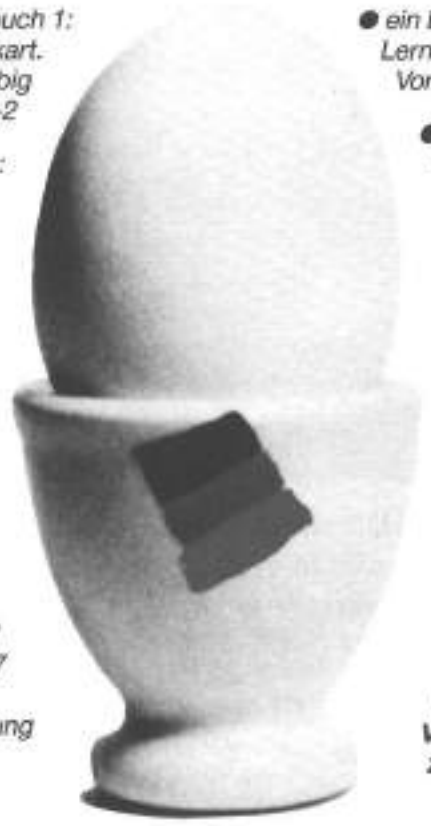
Tonband-Kassette 1:
60 Minuten Gesamtspielzeit
ISBN 3-8018-5011-0

Lehrerkommentar 1:
16 Seiten, DIN A 4, geheftet
ISBN 3-8018-5014-5
– gratis –

Glossar „Deutsch,
Englisch, Spanisch,
Türkisch"
ISBN 3-8018-5012-9

Glossar „Deutsch,
Französisch, Griechisch
Italienisch"
ISBN 3-8018-5013-7

Kurs 2 in Vorbereitung



- ein Deutschkurs für Lerner mit geringen Vorkenntnissen
- kommunikativ und handlungsorientiert
- Vermittlung von Fachkenntnissen
- situationsnahe Themen der Tourismusbranche
- Grundstrukturen der deutschen Sprache und Fachwortschatz
- spezielle Berücksichtigung der Arbeitssituation im Gastgewerbe

Auslieferung:
INTER-ORBIS S.R.L.
Via Lorenteggio, 31/1
20146 Milano

KESSLER VERLAG FÜR SPRACHMETHODIK

EINGEGANGENE BÜCHER

H.Aufderstraße, W.Bönzli, H.Müller, J.Müller: ***THEMEN 2, Lehrerhandbuch.*** 144 S. ISBN 3-19-031372- 5, Hueber Verlag,München, 1988

Federico Albano Leoni, Elda Morlicchio: ***Introduzione allo studio della lingua tedesca,*** Società editrice Il Mulino, Bologna, 1988.

Baedekers Städteführer Deutschland. *Bundesrepublik mit Berlin (West),* Herausgegeben und zusammengestellt von der Redaktion der Baedeker-Stadtführer nach Texten von Wilhelm Voss-Gerling, Karl Baedeker GmbH, Freiburg, 1986, Langenscheidt Verlagsgruppe.

J. Klegraf, D. Nehls: ***Essays on the English Language and Applied Linguistics*** on the occasion of Gerhard Nickel's 60th birthday.488 S. ISBN 3-87276-601-5 brosch.; 3-87276-602-3 gb. Julius GroosVerlag, Heidelberg, 1988.

Kritik 86. *Rezensionen zur DDR-Literatur.* MitteldeutscherVerlag, Leipzig 1987 (Thälmannplatz 2, PSF 295, Halle (Saale), DDR-4010)

Irmela Kummer, Elisabeth Winiger, Kurt Fendt und Roland Schärer: ***Fremd in der Schweiz.*** *Texte von Ausländern.* Edition Francke im Cosmos Verlag, CH-3074 Muri bei Bern, 1987.

G. Montali, G. Motta: ***Übungsheft zur Festigung der grammatischen Kompetenz,*** Edizioni Scolastiche Unicopli, ESU, Milano, 1988. (Agente editoriale G. Distefano Viale Legioni Romane 7/A, 20147 Milano, Tel. 405778/4032582).

G. Montali, G. Motta: ***Übungsheft-Lösungen,*** Edizioni Scolastiche Unicopli, s.oben

Dieter Nerius (Hg.): ***Deutsche Orthographie.*** Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Dieter Nerius. 330 S. ISBN 3-323-00084-6, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1987

G. Neuner, T.Scherling, R. Schmidt und H.Wilms: ***Deutsch aktiv Neu.*** Ein Lehrwerk für Erwachsene. ***Arbeitsbuch 1B,*** 1988 Langenscheidt KG, Berlin und München.

Albert Raasch u.a.: ***Grammatische Fachausdrücke für den Sprachunterricht*** *in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Latein, Russisch, Spanisch.* ISBN 3-12-520822-X, Klett Verlag, Stuttgart, 1988

Jochen Schröder: ***Deutsche Präpositionen im Sprachvergleich.*** 164 S. ISBN 3-324-00140-4 VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1987

B. Subik und H.Kurdynovsky: ***Deutsch im Alltag,*** 1988, Max Hueber Verlag, D-8045 Ismaning.

Christoph Wetzel: ***Lexikon der Autoren und Werke.*** 1986, Ernst Klett Verlag GmbH u.Co. KG, Suttgart.

Rettifica

Il prezzo del volume "Quali tecnologie per quali grammatiche", Valmartina 1988, segnalato in FRAGEZEICHEN 3/1988 è di L. 13.200. Ci scusiamo per l'errore.



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

EINGEGANGENE ZEITSCHRIFTEN

DAAD Mitteilungen
an deutsche wissenschaftliche Lehrkräfte im Ausland.
Nr. 10/88 (kostenlos) (Herausgeber: Deutscher Akademischer Austauschdienst, Kennedyallee 80, 5300 Bonn 2)

DAAD Stellenliste
Ausschreibungen deutscher und ausländischer Hochschulen sowie Forschungsinstitutionen.
Nr. 10/88. (kostenlos - s. oben)

DDR - REVUE
Magazin aus der deutschen demokratischen Republik.
Nr. 8/88,9/88. (Herausgeber: Liga für Völkerfreundschaft der DDR, Otto-Grotewohl-str. 19d, Berlin, DDR - 1086)

Der fremdsprachliche Unterricht.
Grundlagen - Unterrichtsvorschläge - Materialien.
Heft 90, August 1988; Heft 91 Oktober 1988. (Erhard Friedrich Verlag, Postfach 100150, 3016 Seelze 6).

Deutsch als Fremdsprache.
Mit Beilage ''Sprachpraxis''.
25. Jahrgang. Nr. 4/1988. (Herder Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig, Lumumbastr. 4, DDR -7022 Leipzig)

DUfU.
Deutschunterricht für Ungarn.
Nr. 1/1988. (Hrgb. Direktion für Fremdsprachenunterricht der Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntinisse. DUfU Budapest, XI., Bocskai ut 37.1113).

Europäische Integration.
Auswahlbibliographie 64, 65 bearbeitet von Petra Zeschke-Buchrucker. (Hrsg. vom Presse- und Informationsbüro der EG-Kommission und dem Arbeitskreis Europäische Integration e.V., Zitelmannstr., 5300 BONN 1, Kollen Druck Verlag).

Europäische Dokumentation
Der Wein in der europäischen Gemeinschaft, Zeitschrift 1/1988;*Die Politik auf dem Gebiet der Forschung und der technologischen Entwicklung,* Zeitschrift 2/1988; *Die Gemeinschaft 1992: ein Markt mit neuen Dimensionen,* Zeitschrift 3/1988 (Office des Publications officielles des Communautés européennes, 5 Rue du Commerce, L-2985 Luxembourg; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Presse- und Informationsbüro, Zitelmannstraße 22, D-5300 Bonn 1)

Europäisches Parlament
Nr. 8/1988, (Generaldirektion Information und Öffentlichkeitsarbeit, Abteilung Veröffentlichungen und Presseberichte, L-2929 Luxemburg - Kostenlos).

FDGB Rundschau.
Gewerkschaftsmagazin aus der Deutschen Demokratischen Republik.
Nr. 3/1988. (Hrsg. Bundesvorstand des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes. Tribüne, Verlag und Druckerei des FDGB, Am Treptower Park 28/30, Berlin 1193 DDR).

FIPLV World News.
Nr. 14, September 1988. (FIPLV Head Office, Seestr. 247, CH -8083 Zürich). FIPLV Editor: Reinhold Freudenstein, IFS Philips Universität, Hans-Meerwein Strasse, Lahnberge, D-3550 Marburg, kostenlos).

Germania Notizie.
Informazioni Stampa e Turismo ottobre 1988, luglio 1988, agosto-settembre 1988 (Periodico dell'Ente Nazionale Germanico per il Turismo).

IDV-Rundbrief
der internationale Deutschlehrerverband.
Nr. 40, Juni 1988. (Hrsg. von Hans Werner Grüninger, Kalchackerstr, 47, CH-3047 Bremgarten).

I fumetti che fanno parlare le lingue.
A cura di Eli, European Language Institute, Cas. Post. 6, 62019 Recanati (MC).

Il commercio italo-germanico/Deutsch-italienischer Handel.
Monatszeitschrift der Deutsch-Italienischen Handelskamer.
Nr.9/1988, Nr. 10/1988. (Hrgb. Deutsch-Italienische Handelskammer,Via Napo Torriani 29, 20124 Milano).

Info DaF.
Informationen Deutsch als Fremdsprache.
Nr. 2, Mai 1988 (Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, iudicium Verlag,Postfach 701067, D-8000 München 70).

Jugendscala.
Nr. 3/1988, September 1988. (Verlag Frakfurter Societätsdruckerei GmbH, 6000 Frankfurt am Main 1, Postfach 1008). Dazu: ***Tip. Thema, Information,*** Praxis Landeskunde im Deutschunterricht.

La Voce del CNADSI.
Organo del Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana e del Movimento Libertà e Riforma Università Italiana.
Anno XXV, N. 10, Settembre 1988. (Direzione e redazione: Via Giustiniano 1,20129 Milano).

Lebende Sprachen.
Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaftund Praxis.
Nr. 3/1988. (Langenscheidt, Crellestr, 28/30, D-1000 Berlin 62).

Le lingue nel mondo
N. 1/2 - 1988, gennaio-aprile 1988, Anno LIII nuova serie. Numero speciale: ''Quali tecnologie per quali grammatiche'' - Atti del 3° Convegno interregionale veneto dell'ANILS, novembre 1987 (Valmartina Editore: Amministrazione: Via Dottesio 1, 35158 Padova, Editrice: Via de' Servi 13, 50122 Firenze)

Lernen in Deutschland.
Zeitschrift für interkulturelle Erziehung. Heft 3, September 1988. (Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Wilhelmstr.13,D-7066 Baltmannsweiler 2).

MUT
Nr. 2252, August 1988; Nr. 253, September 1988: Nr. 254, Oktober 1988 (MUT-Verlag, Postfach 1, D-2811 ASENDORF)

NM Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis
Hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen FMF, Nr. 3/1988 (Cornelsen-Verhagen & Klasing Verlag, Postfach 8720, 4800 Bielefeld)

Nouvelles de la Newsletter.
Revue trimestrielle publiée par la Federation Internationale des Traducteurs.
Nr. 1/1988. (Redaction et éditeur responsable: Dr. Haeseryn, Heiveldstraat 245, B-9110 Gent).

Rassegna italiana di Linguistica applicata.
Quadrimestrale a cura del centro Italiano di Linguistica Applicata.
Anno XX, N. 2, marzo-luglio 1988. (Bulzoni ed., Via dei Liburni 14, 00185 Roma).

Scala.
Zeitschrift aus der Bundesrepublik Deutschland.
Nr. 5, Sept./Okt. 1988, Land in bester Lage. Das Bundesland Rheinland-Pfalz, Nr. 6, Nov.-Dez. 1988 Freizeit: Lust oder Last? Wenn die Deutschen nicht arbeiten. Frankfurter Societätsdruckkerei, Postfach 100801, Frankenallee 71/81, D-6000 Frankfurt am Main 1).

Schede europee.
Agosto-sett. 1988, Nr. 13: *La politica sociale della Comunità nella prospettiva del 1992.*
Nr. 14: *Il grande mercato europeo: uno strumento provvidenziale per l'economia e l'occupazione.* (Commissione delle Comunità Europee, Direzione generale Informazione, Comunicazione, Cultura, Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles; Uffici stampa e informazione per l'Italia: Via Poli 29, 00187 Roma, Corso Magenta 61 20123 Milano; ufficio stampa e informazione per l'Italia del Parlamento Europeo: via IV Nomebre 149, 00187 Roma).

Scuola didattica.
Annuario del professore di scuola media. Guida pratica di legislazione scolastica 1988/1989.
Quindicinale di problemi per la scuola media. Direzione, redazione, amministrazione: Editrice La Scuola S.p.A., 25186 Brescia, via Luigi Cadorna 11.

Scuola e didattica.
Problemi e orientamenti per la scuola media.
(Quindicinale) Nr.1, 2, 3, 4, 5 - 1988. Direzione, redazione, amministrazione: Editrice La Scuola S.p.A., 25186 Brescia, Via Luigi Cadorna 11.

Sprache und Literatur
in Wissenschaft und Unterricht.
Nr. 61/1988. (Hrsg.H.J.Heringer,G.Kurz (verantwortlich), G.Stötzel, Druck: Paderborner DruckCentrum, Im Dörener Feld 11, 4790 Paderborn).

Stichwort Europa.
Aug.-Sept. 1988, Nr. 13/88: *Die Sozialpolitik der Gemeinschaft in der Perspektive 1992.*
Nr. 14/88: *Der große europäische Markt: die große Chance für Wirtschaft und Beschäftigung.* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Generaldirektion Information, Kommunikation, Kultur, Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles; Presse- und Informationsbüro: Zitelmannstr. 22, D-5300 Bonn, Kurfürstendamm102, D-1000 Berlin 31; Erhardstr. 27, D-80000 München).

Zeitschrift für Kulturaustausch
Nr. 3,3. Vj., 38 Jg, 1988: Bildung und Entwicklung in der''Dritten Welt'', ***9. Tübinger Gespräch zu Entwicklungsfragen 29.-30. April 1988,*** mit Beiträgen von: C.Adick, M.D.Ahmed, Y.Aktas,D.Berstecher, K.H.Flechsig, F.W.Fuhs, I.Geiss, H.P.Gerhardt, S.Groeneveld, H.Hinsen, J.H.Hohnholz, H.F.Illy, W.Küper, V.Lehnhart, R.Nestvogel, H.Pietschmann, H.E. von Scholz, E.J.Tetsch, C.Wulf, (Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart, Charlottenplatz 17, D-7000 Stuttgart 1)

Zielsprache Deutsch
Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenscaft Nr. 3/1988 (Max Hueber Verlag, Max-HueberStraße 4, D-8045 Ismaning bei München).

Für Sie gelesen!

BEITRÄGE

aus den eingegangenen Zeitschriften

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

- *A bocce ferme,*
  in La Voce del C.N.A.D.S.I., N. 10, 1.9.1988.

- M. Luisa Altieri Biagi,
  La grammatica a partire dai testi,
  in Le lingue nel mondo, Numero speciale N. 1/2, genn.-apr. 1988.

- *Artenvielfalt in Gefahr,*
  in Europäisches Parlament, Nr. 8/88.

- Santino Avagliano,
  Le attività non d'insegnamento tra furbizie e forzature,
  in Scuola e Didattica, N. 5, nov. 1988.

- Paolo E. Balboni,
  Lingue straniere: non solo per chiedere uova strapazzate,
  in Scuola e Didattica, n. 5, nov. 1988.

- Paolo Balboni,
  Le funzioni linguistiche nell'insegnamento delle lingue straniere
  in Le lingue nel mondo, numero speciale n. 1/2,genn.-apr. 1988.

- Louis Begioni,
  Un plurilinguismo organizzato nel futuro dell'Europa,
  in Scuola Europa Cultura, n. 6/ott. 1988.

- Ursula Beitter,
Arbeitsgruppen im Konversationsunterricht,
in DUfU, 4/1987.

- Wolf Z. Bernstein,
Zur Gestaltung einer Verstehensgrammatik und deren Rolle im Leseunterricht,
in Zielsprache Deutsch, Heft 3/1988.

- Rainer Bohn,
Schreiben - eine Sprachtätigkeit, die man vergessen kann?,
in DUfU, 4/1987.

- Marina Bondi,
La traduzione in prospettiva testuale
in Scuola e Didattica. n. 3/ott. 1988.

- Otfried Börner,
Binnendifferenzierender Fremdsprachenunterricht,
in Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 90/ aug. 1988.

- P. Borbe,
Glossar der Mikrocomputertechnik, in Lebende Sprachen, Heft 3/1988.

- Bertolt Brandt,
Wortschatzminimum und kommunikative Orientierungim Fremdsprachenunterricht,
in Deutsch als Fremdsprache, 4/1988.

- Wolfang Brezinka,
Die Lehrer und ihre Berufsmoral, in MUT, Nr. 253/Sept. 1988.

- Wolfang Brezinka,
Die Lehrer und ihre Berufsmoral (II. Teil),
in MUT, Nr. 254, Okt. 1988.

- Günter Brinkmann,
La riforma della scuola superiore in Europa,
in Scuola Europa Cultura, n. 6/Ott. 1988.

- Ruth Brons Albert,
Lernprogramme als Lehrmittel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht
in Info DaF, Nr. 2/Mai 1988.

- Bona Cambiaghi,
La grammatica funzionale: linee di ricerca,
in Le lingue del mondo, num. spec. 1/2, genn.-Apr. 1988.

- Odile Chantelauve,
La linguistica testuale e l'apprendimento delle lingue straniere,
in Le lingue del mondo, num. spec. 1/2,genn. apr. 1988.

- Herbert Christ,
Landeskunde mit kommunikativer Zielsetzung,
in DUfU, 4/1988.

- Carmelo Ciccia,
La professionalità nella scuola,
in La Voce del C.N.A.D.S.I., n. 10, 1.9.1988.

- *Das FMF-Forum: die Zukunft der Textaufgabe,*
in NM, Heft 3/Aug. 1988

- W. Eggemann/W.Grabsch,
Ergebnisse unserer Umfrage 1987: Was würdest du gerne über Jugendliche in Deutschland wissen? Aus 14 Ländern,
in Zielsprache Deutsch, Heft 3/1988.

- R. Ehnert/W. Hornung,
Wie sollen Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache auf ihre zukünftige Tätigkeit als Fachsprachenlehrer vorbereitet werden?,
in DUfU, Nr. 2-3/1987.

- Giuseppe Fabbri,
Incongruenze ministeriali,
in La Voce del C.N.A.D.S.I, n. 10, 1 sett. 1988.

- Cathrine Fabricius-Hansen und H.J.Heringer,
Die Idee einer rezeptiven Grammatik und ihre Realisierung,
in Info DaF, Nr.2/Mai 1988.

- Heinz Gärtner,
Zur Förderung ausländischer Schüler in Kleingruppen,
in Lernen in Deutschland, Heft 3/Sept. 1988.

- Erich E. Geißler,
Der mühsame Weg zu den sechs Säulen der täglichen Weisheit,
in MUT, Nr. 252/Aug. 1988.

- Francisco Gomes de Matos,
Principles for Teachers in Developing Countries,
in FIPLV World News, No. 48 - World News no. 14, 9/1988.

- Hille Greve,
Nicht, daß dies etwas ganz Neues ist.../Über das Lernen von Fremdsprachen,
in DUfU, 4/1987.

- Anna Iliewa,
Zu einigen Grundfragen des Aufbaus von Deutshlehrbüchern für die allgeminbildenden Schulen,
in Deutsch als Fremdsprache, 4/1988.

- E.Ihekweazu/E.Kammler/C.Ludszuweit/ K.P.Holste von Mutius,
Lernziele des Deutschunterrichts in Afrika. Die Entmythisierung des Deutschlandbilds,
in Info DaF, 2/Mai 1988.

- Kerstin Kippenhan,
Textverarbeitungstheorien und ihre Nutzbarkeit für den Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" an der Universität,
in Info DaF, N. 2/Mai 1988.

- Josef Klein,
Bewertungen des Diskussionsverhaltens von-Spitzenpolitikern in Fernseh-Streitgesprächen durch Jung - und Erstwähler. Eine empirische Studie zur Ermittlung kommunikationsethischer Einstellungen
in Sprache und Literatur Nr. 61, 19. Jhg. 1988.

- Herbert Krüger,
FMF-Kongreß '88 in Berlin - War es eine Reise wert?,
in NM, Heft 3/Aug. 1988.

- Detlef Kühn,
Nachdenken über Deutschland und handeln,
in MUT, N. 253/Sept. 88.

- Wulf Michael Kuntze
Die Vertretungsstunde: Kreative Textarbeit,
in NM, Heft 3/Aug. 1988.

- Dieter Lehmann, *Zum Verhältnis von Fremdsprachenlernbefähigung und Musikalität,*
in Deutsch als Fremdsprache, 4/1988.

- Gerhart Lindner,
Anwendung der Computergrafik im Fremdsprachlichen Phonetikunterricht,
in Deutsch als Fremdsprache, 4/1988.

- Maria G. Lo Duca,
La grammatica testuale: linee di ricerca
in Le lingue del mondo, num. spec. 1-2/genn. apr. 1988.

- Martin Löschmann,
Überlegungen zum Ausbau des Kommunikativfunktionalen und integrativen Konzepts für die Wortschatzsarbeit,
in Deutsch als Fremdsprache, 4/1988.

- Madeline Lutjeharms,
Auffassungen über das Lesen als psycholinguistischer Prozeß und die Konsequenzen für das Unterrichten und Testen der Lesefertigkeit,
in Zielsprache Deutsch, Heft 3/1988.

- Claudio Marangon,
Uso del video e insegnamento funzionale,
in Le lingue del mondo, num. spec. 1-2, genn.-apr. 1988.

- K.D.Matz/J.Teschmer/G.Weise,
Angewandte Fremdsprachenpsychologie und ihr Beitrag für die Effektivierung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen.
in Deutsch als Fremdsprache, 4/1988.

- Ljubov Mavrodieva,
Textlinguistiche Untersuchung und Didaktisierung von Fachtextsorten zu Zwecken ihrer sinngemäßen kommunikationsadequaten Rezeption,
in Info DaF, 2/Mai 1988.

- Gerhard Mayer-Vorfelder,
Holt die Geschichte raus aus der untersten Schublade!,
in MUT, Nr. 252/Aug. 1988.

- Hartmut Melenk,
Internationale Kooperation in der Lehrerfort-

bildung - Kontaktstudium für italienische Lehrer an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg,
in Lernen in Deutschland, Heft 3/Sept. 1988.

- Ingrid Mummert,
Geschichten und Gedichte von Schülern.Untersuchungen zum Selberschreiben im fremdsprachlichen Literaturunterricht,
in DUfU, Nr. 4/1987.

- Joachim Neher-Louran,
Produktionsorientierte Verfahren im Deutschunterricht,
in Zielsprache Deutsch, Heft 3/1988.

- Rudolf Nissen,
Wozu Jugendbücher - und welche?,
in Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 91/ Okt. 1988.

- *Nordsee braucht Hilfe,*
in Europäisches Parlament, Nr. 8/88.

- Emilia Pap,
Zur Rolle der differenzierten mündlichen Hausaufgaben bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit,
in DUfU, Nr. 1/1988.

- Peter Paschke,
Insegnamento del tedesco come lingua straniera col computer; due programmi centrati sulla testualità.
in Le lingue nel mondo, num. spec. 1-2, genn.-apr. 1988.

- Livio Passarino,
Preghiere, poesie e canzoni nell'insegnamento del tedesco,
in Scuola e Didattica, Nr. 5/Nov. 1988.

- Judit Pongràcz,
"Fragezeichen" - Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien,
in DUfU, Nr. 1/1988.

- Gianfranco Porcelli,
La grammatica testuale e il computer: prospettive,
in Le lingue nel mondo, num. spec. 1-2, genn.-apr. 1988.

- P.R. Portmann,
Was heißt das eigentlich: "Eine Sprache lernen"?- Die Spracherwerbstheorie als Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik,
in Deutsch als Fremdsprache, Nr. 4/1988.

- M. Teresa Prat Zagrebelsky,
Dai modelli teorici alle grammatiche pedagogiche,
in Le lingue nel mondo, num. spec. 1-2, genn.-apr. 1988.

- Wolfang Reuter,
Sollen wir den Computer reinlassen?,
in NM, Heft 3/Aug. 1988.

- Rösler/Rall/Pauldrach/Mebus,
Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache,
in Info DaF, Nr. 2/Mai 1988.

- Gerhard Rupp,
Sprachliches Lernen und literarisches Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
in Zielsprache Deutsch, Heft 3/1988.

- Alfred Schickel,
Schlesien-Brücke zwischen Deutschen und Polen,
in MUT, Nr. 253/Sept. 1988.

- Ludger Schiffler,
Hypermnesie im Fremdsprachenunterricht - Kann man 500 Vokabeln in 3 und 1000 in 5½ Stunden lernen?,
in NM,Heft 3/Aug. 1988.

- *Sprachkundendienst,*
in Fachdienst Germanistik, Nr. 8/Aug. 1988.

- *Sprache/Literatur und Öffentlichkeit, Kulturpolitik International,*
in Fachdienst Germanistik, Nr. 8/Aug. 1988.

- Gerd Tesch,
Roman und Romanverfilmung im Unterricht. Ein Modellvorschlag für die S II - aufgezeigt an Th. Fontanes Roman "Frau Jenny Treibel" und der gleichnamigen Verfilmung von W. Jens,
in Sprache und Literatur, 19. Jhg. 1988.

- Eike Thürmann,
Differenzierungsstrategien auf dem Wege zum schülerorientierten Unterricht,
in Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 90/ Aug. 1988.

- Carol Taylor Torsello,
La grammatica sistemica,
in Le lingue del mondo, num. spec. 1-2, genn.-apr. 1988.

- Alfred J.Tumat,
Die multikulturelle Gesellschaft: Zusammenleben/Zusammen Leben Lernen,
in Lernen in Deutschland, Heft 3/Sept.1988.

- *Unüberschaubarkeit,*
in Fachdienst Germanistik, Nr. 8/Aug. 1988.

- Manfred Üsseler,
Soziolinguistische Grundlegungen im Sinne einer funktions- und situationsadequaten Ausdrucksweise und kommunikativ-funktional orientierter Sprachunterricht,
in DUfU, Nr. 1/1988.

- Andrè Weckmann,
Wie die Grenzen fallen,
in MUT, Nr. 253/Sept. 1988.

- Weigel/Blessin/Delmas/Grießhaber/Latour/ Rehbein/Stenzig,
Der Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Germanistik an der Universität Hamburg,
in Info DaF, Nr. 2/Mai 1988.

- Franz Josef Zapp,
Fremdsprachenunterricht zwischen Bildungsanspruch und praktischem Tun,
in NM, Heft 3/Aug. 1988.

- Elzbieta Zawadzka,
Auditive Fehleridentifizierung unter psycholinguistischem Aspekt,
in Deutsch als Fremdsprache, Nr.4/1988.

- Hubert D.Zimmer,
Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache,
in Info daF, Nr. 2/Mai 1988.

In "Germania notizie" ott. 1988:

(1) *Films e videocassette in Italia,*
(2) *Nuova serie di posters della città di Colonia,*
(3) *Amburgo festeggia nell'89 gli 800 anni del suo porto,*
(4) *Colonia: programmi di congressi, seminari e fiere 1988-91,*
(5) *Mercati natalizi in Germania,*
(6) *OIK Organizzazione per contatti internazionali,*
(7) *Servizio di A. Schmitz per il tempo libero (Noleggio imbarcazioni fluviali per il tempo libero),*
(8) *La Germania nei programmi dei Tour Operators Italiani,*

EUROCENTRES

Als nicht gewinnorientierte Stiftung bieten die Eurocentres professionellen Unterricht zu einem angemessenen Preis.
(Mitorganisator der VIII. Internat. Deutschlehrertagung 1986 in Bern)

DAS UMFASSENDE SPRACHLERN-ANGEBOT IM SPRACHGEBIET



- **Intensivkurse** (30 Stunden +)
- **Ferienkurse im Sommer** (20 Stunden +)
- **Weiterbildungskurse und Workshops für DaF-Lehrer**

Ganzjährig in **Köln.**

- Zweckgebaute Schule mit modernsten Einrichtungen wie Mediotheken und Lerncomputern
- Qualifizierte, erfahrene Lehrer
- Unterkunft in sorgfältig ausgewählten Gastfamilien
- Gesellige Freizeitaktivitäten und Ausflüge



Weitere Angebote:

- Sprachen lernen mit Computern
  - Autorenprogramme für Schulen und Universitäten
  - Lernprogramme für Sprachstudien zu Hause oder am Arbeitsplatz
- Firmenspezifische Beratung und Entwicklung von Lernprogrammen

Eurocentres unterrichten auch Französisch, Italienisch, Spanisch und Englisch im Sprachgebiet.

Wir beraten Sie gerne:

Eurozentrum Köln
Sedanstrasse 31-33
D-5000 Köln 1
Tel. 0221/72 08 31

Eurocentres
Seestrasse 247
CH-8038 Zürich
Tel. 01/482 50 40

WICHTIGE VERANSTALTUNGEN UND INSTITUTIONEN

Kongresse und Tagungen

s. FRAGEZEICHEN 3/1988 S. 65-68

Veranstaltungen in Italien

24.-27.10.88 La Spezia
La scuola apre all'Europa
Auskunft: IRRSAE - Liguria (Prof. Rita Balbi)

12.-14.1.1988 Trento
Mostra di libri tedeschi (di testo e tascabili) e di materiale audiovisivo con seminari.
Sede: Palazzo della Ragione, Piazza Dante (Sala del Consiglio regionale).
Auskunft: Maria Bresadola, via Marmolaia 4, Cavalese. Tel.0462/32402

27.-28.2. / 1.3.89 Vicenza
Corso di aggiornamento ANILS (con sezione specifica per insegnanti di tedesco).
Auskunft: Franca Borin, Via Racchetta 12, 36100 Vicenza. Tel. 0444/546227

Veranstaltungen vom Goethe - Institut

Rom

- **5.10.1988**
  Prof. Dr. K. -R. Bausch, Ruhruniversität Bochum
  Seminar: Fehleranalyse und -vermeidung

- **Mittwoch, den 12.10.1988**
  Donnerstag, den 13.10.1988
  Dr. Bernd Kast, Referatsleiter in der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts.
  Seminar: ***Testen und Bewerten***

- **Donnerstag, den 13.10.1988**
  Freitag, den 14.10.1988
  Dr. Otmar Schießl, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München:
  1. ***Lerntheoretische Grundlagen der Erfolgskontrolle***
  2. ***Schülerbeobachtung als Voraussetzung für eine pädagogische Bewertung.***

Mailand

- **18.11.88** Germana d'Alessio: ***Lehrwerke zum Literaturunterricht***

- 25.11.88
  Sieglinde Gruber / Abed Naumann / Wolf Dieter Ortmann: Ergebnisse des Wettbewerbs "Il tedesco - perché?"

WIEN 89

IX. INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERTAGUNG

WIEN 31.7. – 4.8.1989

MODERNER UNTERRICHT
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Tagungssekretariat
Vor und nach dem Kongreß:
IX. IDT, c/o Mondial-Congress, Faulmanngasse 4, A-1040 Wien,
Tel. 0222/58 804-0, Telex 111668, Telefax 587 12 68.

Während des Kongresses:
- Am Sonntag, 30. und Montag, 31. Juli 1989:
  IX. IDT, Kongreßzentrum Hofburg, Heldenplatz, A-1010 Wien,
  Tel. 0222/587 55 71, Telex 1113 10
- Ab Dienstag, 1. August 1989:
  IX. IDT, Juridicum der Universität Wien, Schottenbastei 10–16,
  A-1010 Wien, Tel. 0222/535 62 90

IDV

ZWEITES VORPROGRAMM

Für die Sektionsarbeitsgruppen am Nachmittag und das Freie Forum können ab sofort Beiträge beim Tagungssekretariat angemeldet werden.
Letzter Anmeldetermin: 31. Dezember 1988

PROGRAMM

Sonntag, 30. Juli 1989 — **Anreisetag**

14.00 – 19.00 Registrierung im Tagungsbüro in der Hofburg, Wien 1, Heldenplatz. Hier erhalten Sie auch Ihre Kongreßunterlagen
10.00 – 13.00 und
15.00 – 18.00 Erste Vertretersammlung des IDV (Juridicum)

Montag, 31. Juli 1989 — **Hofburg**

10.00 Begrüßung und Eröffnung
11.00 Plenarvortrag / Hans Moser (Universität Innsbruck): Standardsprache: Anspruch und Wirklichkeit
15.00 Plenarvortrag / Claire Kramsch (USA)
16.00 Plenarvortrag / Siri Lunde Kaltet (Norwegen): Die tägliche Herausforderung im DaF-Klassenzimmer
20.00 Empfang im Festsaal des Rathauses. Gastgeber: Der Bürgermeister der Stadt Wien

Dienstag, 1. August 1989 — **Juridicum**

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
17.45 – 18.30 Der IDV-Vorstand stellt sich der Diskussion
19.00 – 21.00 Literarischer Abend mit Wendelin Schmidt-Dengler und Österreichischen Autorinnen und Autoren

Mittwoch, 2. August 1989 — **Ausflüge**

Donnerstag, 3. August 1989 — **Juridicum**

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 – 19.00 Rundtischgespräch: Österreich im DaF-Unterricht. Kartenvermittlung für kulturelles Abendprogramm

Freitag, 4. August 1989 — **Hofburg**

9.30 Plenarvortrag / Werner Schneyder (Wien): Österreich-Essay
10.15 Abschlußveranstaltung
11.30 – ca. 14 Zweite Vertretersammlung des IDV (Juridicum)

● 9.12.88 Brigitte Ferraresi: ***Die letzte Stunde vor Weihnachten: wie kann ich sie gestalten?*** — Januar 1989 Luciana Kromberg: ***Fehlersammlung und Fehleranalyse.***

Arbeitsgruppen

Nach Vereinbarung:
Wolf Dieter Ortmann: ***Produktion von Übungen zu ausgewählten Aussprache-problemen***

14.10. - 11.11., - 2.12. mit Fortsetzung im

SCHÜLERWETTBEWERB DEUTSCHE GESCHICHTE
um den Preis des Bundespräsidenten

Dieser Schülerwettbewerb hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler zum Erforschen der eigenen Lokalgeschichte anzuregen. Dieses Jahr lautet das Thema

Unser Ort - Heimat für Fremde?

und zum ersten Mal besteht auch für ausländische Jugendliche(zwischen 8 und 21) die Möglichkeit einer Teinahme.

EINSENDESCHLUß: 28.Februar 1989

Auskunft: Schülerwettbewerb, Deutsche Geschichte, Körber-Stiftung, Postfach 800660,
D-2050 Hamburg 80.
Preise im Werte von 250.000 DM und *zusätzliche Sonderpreise* für *ausländische Teilnehmer* (Reisen in die Bundesrepublik Deutschland, Bücher, ein Anerkennungsgeschenk für jeden, der mitmacht).

ANSCHRIFTEN DER VERFASSER

- Barbara Casagrande - Schroth
Via Castagné 43
31029 Vittorio Veneto

- Donatella Ponti-Dompè
Via Massena 75
10128 Torino

- Grete Coda-Buchgeher
Corso Orbassano 227
10137 Torino

- Eva-Maria Thüne
Via Risorgimento 41
56100 Pisa

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.

IN LETZTER MINUTE

1. HOSPITATION ITALIENISCHER DEUTSCHLEHRERINNEN UND DEUTSCHLEHRER AN SCHULEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND IM SOMMER 1989

Auch 1989 wie in den vergangenen 11 Jahren, wird den italienischen DaF-Lahrern die Möglichkeit geboten, drei Wochen lang in einer Schule der Bundesrepublick zu hospitieren, und dafür einen Zuschuß für Unterkunft und Verpflegung in der Höhe vom 500 DM zu erhalten.
Weitere Auskunft über die *Termine* in den einzelnen Bundesländern, ein *Merkblatt* und die notwendigen *Bewerbungsbogen* sind erhältlich bei

PAD - PÄDAGOGISCHER AUSTAUSCHDIENST
z.H. Elke Ebers
NASSESTRAßE 8
D - 5300 BONN 1
Tel. 0049-2285-501-480

Die Bewerbungen müssen bis zum ***20. März 1989*** beim PAD vorliegen (bei unseren Postverhältnissen also so bald wie möglich absenden!! Im Falle von späterem Eingang ist die Vermittlung nicht mehr möglich!)

2. SEMINARE VOM GOETHE-INSTITUT

A) *Informationsseminare Berlin für Stipendiaten:*
Termin: 24.09. - 30.09.89
1.10. - 7.10.89
3.12. - 9.12.89
10.12 - 16.12.89

Bewerbung bis 16.6.89
bei Goethe-Institut
Hardenbergstr. 7
D-1000 Berlin 12
Tel. 0049-30-3122045

B) *Seminar Methodik/Didaktik DaF für Selbstzahler*
in *Berneck* vom *6.08* zum *19.08.89;* Gebühren: DM 1175;
Anmeldung bis 10.7.1989 bei *Goethe-Institut, Referat 31*, Lenbachplatz 3, D-8000 München 2.

WEITERE AUSKUNFT BEI DEM NÄCHSTLIEGENDEN GOETHE-INSTITUT!

3. BORSE DI STUDIO PER L'ESTERO OFFERTE DA STATI ESTERI PER L'ANNO ACCADEMICO 1989-1990.

Il bando contenente il modello di domanda e le informazioni dettagliate è disponibile presso tutti i Provveditorati ma può essere richiesto anche al MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI - Direzione Generale delle Relazioni Culturali - Ufficio IX, 00194 Roma, accludendo etichetta adesiva con nome, cognome e indirizzo.
Scadenze: per l'***Austria: 15.12.88***; per la ***Svizzera: 15.2.89***; per la ***Repubblica Democratica Tedesca: 30.12.88.***

4. SOMMERKURSE AN UNIVERSITÄTEN DER BUNDESREPUBLIK:

eine Broschüre mit Angabe der Kurse in den einzelnen Hochschulen ist erhällich bei
DAAD - DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST
Kennedy-Allee 50, D-5300 BONN 2

sociological abstracts

DELIVERS:

- A dependable online and print reference service.
- Time saving access to and comprehensive coverage of 1,600 of the world's serials in sociology and related disciplines.
- IRPS — a complete bibliography of book reviews from the English and non-English language journals **sa** abstracts, as well as detailed book abstracts.
- Social Planning/Policy & Development Abstracts (SOPODA) covering applied sociology and the social problems-oriented literature.
- sociofile — presenting abstracts of the serial literature added to the **sa** database since 1974 and recent dissertation citations, on a CD-ROM with SilverPlatter's user-friendly software.
- An online training program tailored to the needs of sociologists and social science researchers.

sociological abstracts, inc.

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

i fumetti che fanno parlare il tedesco









L'uso del fumetto, grazie all'attrattiva e all'immediatezza dell'immagine, facilita l'approccio alla lettura, alla comprensione dei testi, alla memorizzazione di vocaboli e strutture. Uno strumento efficace nell'apprendimento della lingua tedesca.

FERTIG... LOS!
livello elementare 20 pagg. a colori
L. 12.600 (8 numeri da ottobre a maggio)

KINDER
1° livello 20 pagg. a colori
L. 12.600 (8 numeri da ottobre a maggio)

FREUNDE
2° livello 24 pagg. a colori
L. 12.600 (8 numeri da ottobre a maggio)

ZUSAMMEN
3° livello 32 pagg. a colori
L. 12.600 (8 numeri da ottobre a maggio)

ELI

EUROPEAN LANGUAGE INSTITUTE

Per informazioni scrivere o telefonare a:
ELI. EUROPEAN LANGUAGE INSTITUTE
Casella Postale 6 - 62019 Recanati (MC)
Tel. 071/976465