Eindrücke - Einblicke

Drochner/Föhr

Ein Programm für die Mittelstufe



Textbuch, 112 Seiten, illustriert	Best.-Nr. 49785
Arbeitsbuch, 128 Seiten	Best.-Nr. 49786
Cassette, ca. 65 Min. Laufzeit	Best.-Nr. 84765
Textheft, 24 Seiten	Best.-Nr. 49787

Langenscheidt

L

GRAFISCHE DONATI - MILANO

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

Deutsch konkret

Ein Lehrwerk für Jugendliche

Von Neuner • Desmarets • Funk
Krüger • Scherling

Deutsch konkret orientiert sich an folgenden Grundsätzen:

- Pragmatisch, das heißt auf Sprachverwendung ausgerichtet.
- Offen und variabel, aber nicht unsystematisch.
- Pädagogisch, das heißt an Lebens - und Lernerfahrungen der Schüler anknüpfend.
- Bewußtes Erkennen und nachahmendes Einüben.
- Spielerischer und kreativer Umgang mit der Sprache.
- Systematische Grammatikdarstellung und Übungen als Lernhilfe - nicht als Selbstzweck.

Neu erschienen:

Deutsch konkret 3, Lehrbuch
112 Seiten, 21 × 28 cm, Bestell-Nr. 49870

Deutsch konkret 2, Arbeitsbuch
96 Seiten, 21 × 28 cm, Bestell-Nr. 49861

Deutsch konkret 3, Cassette 3A
Dialoge und Texte, Bestell-Nr. 84540

Fordern Sie unseren Sonderprospekt an.

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

Langenscheidt L

INHALTSVERZEICHNIS

AN DEN LESER 3

A ALLGEMEINE PROBLEME DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN
Franz Josef Zapp: Deutsch als Fremdsprache: eine insgesamt positive Entwicklung. 4

B DIDAKTIK
Gerhard Neuner: Themen- und projektorientierte Arbeit im Deutschunterricht. 9

C METHODIK
Jutta Weisz: Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 32

F WICHTIGE VERANSTALTUNGEN 41

G LESERZUSCHRIFTEN 46

Redaktion: Heinz Achauer, Silvia Serena

Mitarbeiter
Marica D'Agostini (Universität Parma)
Michael Krüger (z.Z. Kultusministerium Brisbane, Australien)
Hans-Jürgen Krumm (Universität Hamburg)
Gerhard Neuner (Universität Kassel)
Giovanna Padovani (Progetto Speciale Lingue Straniere Belluno)
Umberto Patuzzi (Progetto Speciale Lingue Straniere Bassano)
Hans-Eberhard Piepho (Universität Giessen)
Maria Pia Primon (Liceo Sperimentale Bassano)
Franz Josef Zapp (Universität Augsburg)

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

Edizioni INTERTEX, Via Boscovich, 14 - MILANO

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

AN DEN LESER

Mit dieser Nummer tritt "FRAGEZEICHEN" endgültig ins Leben, dank der Unterstützung von zahlreichen Leserzuschriften und Mitarbeitern, die uns durch ihr problemaufdeckendes, schürfendes, belebendes Fragen zu diesem Schritt ermutigt haben und auf diese Weise die Zeitschrift zur Notwendigkeit werden ließen. Es ist die Notwendigkeit des Weiterforschens und Weiterfragens, aber auch die Notwendigkeit eines Treffpunktes für Austausch und Diskussion, im Dienste eines adressatengerechten und der heutigen Situation genau bewußten Deutschunterrichts in Italien. Diesen Zielen hat sich die Zeitschrift verschrieben und dieser Orientierung entsprechen auch die Beiträge dieser Eröffnungsnummer: den Einstieg bietet eine Skizze von Franz Josef Zapp zu Lage und Entwicklungstendenzen des DaF-Unterrichts: sein Blick über die Grenzen wirkt grundlegend und ergänzend für die Bestandaufnahme der Situation des DaF-Unterrichts in Italien und die von ihm angesprochenen Gründe für das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache werden aus didaktischer Sicht von Gerd Neuner in seinem Vorschlag zu einer themen- und projektorientierten Arbeit ausgebaut: ein weiterer Beitrag von Jutta Weisz orientiert über den heutigen Stand des Grammatikunterrichts.

Auch in den nächsten Nummern unseres FRAGEZEICHENs wird von "Grammatik" die Rede sein, allerdings aus verschiedenen Gesichtspunkten: geplant sind weiterhin Beiträge zur Curriculumentwicklung DaF in der Scuola Media, zur Bestandaufnahme von Schülerbedürfnissen, zum Deutschunterricht mit authentischen Texten, zur Problematik des Literaturunterrichts, zum Handelskorrespondenzunterricht und andere mehr, darunter auch Lehrwerkvorstellungen und bibliographische Angaben zur Vorbereitung der "concorsi".

Mit dieser Nummer entlassen wir FRAGEZEICHEN ins Leben: wir hoffen, daß sich weiterhin Leser finden werden, die bereit sind, über ihre eigene Praxis zu berichten und darüber mit Kollegen auszutauschen: besonders aber hoffen wir auf kritische Leser, um weiterhin ihren Wünschen entsprechen zu können.

Die Redaktion

Deutsch als Fremdsprache: eine insgesamt positive Entwicklung

Franz Josef Zapp

Die derzeitige Lage

Weltweit dürften etwa 25 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache lernen; damit liegt Deutsch zusammen mit Französisch auf Rang zwei, weit abgeschlagen von Englisch mit etwa 160 Millionen Schülern und Studenten, aber mit großem Vorsprung vor den auf Platz fünf folgenden Weltsprachen Russisch und Spanisch. Alle anderen Sprachen, so bedeutend sie regional auch sein mögen, spielen im Fremdsprachenunterricht nur eine untergeordnete Rolle. Allerdings ist anzunehmen, daß sie in Zukunft ihre Stellung auf Kosten der etablierten Fremdsprachen auszudehnen versuchen, wobei in erster Linie an Japanisch, Arabisch und Chinesisch zu denken ist, in Europa, Australien und Amerika auch an Italienisch.

Zur Zeit wird Deutsch als Fremdsprache von etwa 150 000 ausländischen Lehrern an Schulen in mehr als 60 Ländern gelehrt. Das Angebot ist vielfältig und regional sehr unterschiedlich: es erstreckt sich von Deutsch als erster Fremdsprache, das z.T. in sogenannten zweisprachigen Schulen verstärkt unterrichtet wird, bis zu Sonnabend-Schulen, die häufig als Selbsthilfeeinrichtung deutscher Auswanderer zusätzlich oder ergänzend zum schulischen Pflichtunterricht Deutschkenntnisse vermitteln. Hinzu kommen noch etwa 480 deutsche Auslandsschulen, mehr als 100 Goethe-Institute zur Pflege der deutschen Sprache, die Kulturinstitute der DDR und Österreichs, der Deutschunterricht an den Hochschulen, der etwa 1,2 Millionen Studenten aufweist, und zahlreiche, zum Teil betriebliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Das Interesse am Deutschen ist regional unterschiedlich: in Frankreich z.B. wählen etwa 14% der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache, in den skandinavischen und sozialistischen Ländern ist seine Stellung ebenfalls stark; in Italien wählen 4% der Schüler der "Scuola Media" Deutsch als Fremdsprache; in den "Scuole Medie Superiori" wird Deutsch besonders in den "Istituti Tecnici" gewählt (10%), während in den Gymnasien die Zahl unter 5% liegt. In zahlreichen afrikanischen und asiatischen Ländern nimmt das Interesse am Deutschunterricht so stark zu, daß der Bedarf nicht mehr gedeckt werden kann; in den englischsprachigen Ländern ist in den letzten 15 Jahren eine Stagnation oder sogar ein starker Rückgang, wie z.B in den USA, zu beobachten.

Fremdsprachenunterricht als gesellschaftlicher Faktor

Fremdsprachenunterricht greift nachhaltig und gezielt in den bestehenden Sprachenhaushalt der Welt ein: er vergrößert den Kommunikationswert bestimmter Sprachen auf Kosten der anderen Sprachen und vergrößert damit den Einfluß derjenigen Länder, deren Sprache eine weltweite Bedeutung hat. Da mithin die Reichweite einer Sprache und ihre Rolle in der internationalen Verständigung konkrete Vorteile in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen bringt, kann keinem Volk das Schicksal der eigenen Sprache gleichgültig sein. Dieser Sachverhalt wird z.B. im wirtschaftlichen Bereich deutlich, wenn man die Nachteile und die damit verbundenen Kosten bedenkt, die bei Sprachen mit geringer Reichweite allein für Übersetzungen und andere Sprachendienste entstehen.

Die Reichweite einer Sprache ist aber nicht nur in handels- und wirtschaftspolitischer Sicht von großer Bedeutung; von ihr hängt auch ab, in welchem Maße die alle gesellschaftlichen Bereiche betreffenden Einstellungs- und Verhaltensnormen, die mit jeder Sprache vermittelt werden, in der Welt zur Kenntnis genommen werden. Die Sprecher einer Weltsprache sind insofern im Vorteil, als sie davon ausgehen können, jeweils Ansprechpartner in anderen Ländern zu finden, die mit ihrer Sprache und mit den in ihr tradierten Wert- und Verhaltensmustern weitgehend vertraut sind.

Wahrscheinlich liegt in dieser Tatsache der geringe Stellenwert begründet, der in englischsprachigen Ländern häufig dem Fremdsprachenunterricht beigemessen wird. Dabei wird aber übersehen, daß man durch den weitgehenden Verzicht auf einen vielfältigen und anspruchsvollen Fremdsprachenunterricht sich in seine Welt einschließt, vergleichbar mit einem Zinnsoldaten, der unabhängig von seinem jeweiligen Aufenthaltsort immer den gleichen Standpunkt mit sich trägt. Bei dieser Einstellung wird aber auch übersehen, daß man sich von den Englischkenntnissen der anderen abhängig macht und sich somit der Möglichkeit verschließt, selbständig und aus eigenem Interesse einen direkten Zugang zu Völkern mit einer anderen Sprache zu finden. Dadurch geht eine notwendige Erfahrung verloren, die gerade in unserer Zeit mit ihrer Fülle von sprachübergreifenden Kontakten, für den Einzelnen, zur schulisch vermittelten Grundausstattung gehören sollte. In den USA und in Kanada war man sicherlich solange nicht auf diesen Zugang angewiesen, als Einwanderer mit verschiedenen Muttersprachen den Kontakt zu anderen Sprachgruppen aufrecht erhielten und gleichzeitig bereit waren, Englisch als die Sprache ihrer neuen Heimat anzunehmen. Stehen aber diese Mittler eines Tages nicht mehr zur Verfügung, weil sie ihre frühere Muttersprache aufgegeben haben, oder weil sie sich weigern, Englisch als ihre neue Sprache anzunehmen, dürfte sich das Sprachenproblem auch in diesen Ländern neu stellen.

Fremdsprachenunterricht hat folglich eine doppelte Aufgabe, die am Beispiel des Deutschunterrichts veranschaulicht werden soll.

Für die deutschsprachigen Länder ist er insofern von herausragender Bedeutung, als er ihre Präsenz in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens über den historisch gewachsenen Sprachraum hinaus erweitert und ihren Beitrag dort zur Geltung bringt; den anderssprachigen Ländern erlaubt er den unabhängigen und direkten Zugang zur Entwicklung in den deutschsprachigen Ländern.

Dieser Zugang wird in nennenswertem Umfang aber nur so lange gesucht, wie er im Rahmen der gesamten Sprachenlandschaft für den Einzelnen attraktiv ist.

Gründe für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache

Es mag vielleicht überraschen, daß die deutsche Sprache trotz der verhängnisvollen Politik in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts noch die eingangs geschilderte Bedeutung hat. Sicherlich trägt dazu die Tatsache bei, daß ohne Deutschkenntnisse der direkte Zugang zu herausragenden und für viele Menschen bedeutsamen Leistungen nicht möglich ist. Dies mag für den evangelischen Pfarrer gelten, für den es von großer Bedeutung ist, Martin Luther im Original zu lesen; für einen Sozialisten könnten die Werke von Karl Marx das auslösende Moment sein. Aber auch aktuelle Gründe spielen eine wesentliche Rolle; so veranlassen wahrscheinlich die hohen Studiengebühren an den englischsprachigen Universitäten zunehmend mehr Schüler, Deutsch zu lernen, um später kostenlos an einer deutschen Universität studieren zu können. Außerdem dürfte die Anwesenheit von vier Millionen ausländischer Arbeitnehmer mit ihren Angehörigen in der Bundesrepublik Deutschland dazu geführt haben, daß Deutsch in mehreren europäischen Ländern wieder als wichtige Verkehrssprache angesehen wird, mit den längerfristig sich daraus ergebenden Konsequenzen für den dortigen Fremdsprachenunterricht.

Sicherlich ist die starke Stellung der deutschen Sprache in Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft ein wichtiger Grund für das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch daran, daß die Bürger der Bundesrepublik Deutschland zu den reisefreudigsten Menschen gehören, auf die man sich auch sprachlich einstellen muß, wenn man sie nicht als Gäste verlieren will. Als weiterer wichtiger Grund für die Bedeutung des Deutschen gelten aber auch die großen Auswanderungsströme. Sie führten zwar nicht zu einem neuen deutschsprachigen Staatsgebiet in Übersee, lediglich in Namibia ist Deutsch noch eine der Amtssprachen, sie trugen aber wesent-

lich zur allgemeinen Hochschätzung des Deutschen und zu seiner Pflege im Ausland bei, besonders in Nord- und Südamerika. Es könnte sogar sein, daß die allgemein zu beobachtende Rückbesinnung auf die eigene Herkunft gerade in den USA und in Kanada auch zu einem wieder wachsenden Interesse am Deutschunterricht führt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Beobachtung, daß ehemalige Kolonien, die zunächst ausschließlich die Sprache ihrer früheren Kolonialherren als nationales Identifikationsinstrument pflegten, durch eine gesteuerte Fremdsprachenpolitik sich aus einer einseitigen kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Bindung zu lösen versuchen. Neben der Pflege der einheimischen Sprachen kommt bei diesem Bemühen häufig dem Deutschunterricht eine besondere Bedeutung bei. Einmal liegt die deutsche Kolonialgeschichte zeitlich so weit zurück, daß sie nicht mehr belastend wirkt, zum anderen lockt die Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik als einer der führenden Industrienationen, was sicherlich, wenn vielleicht auch in geringerem Maße, auch für die DDR gilt. Mit dem Hinweis auf die beiden deutschen Staaten ist aber auch ein anderer Sachverhalt angesprochen: durch die Förderung des Deutschunterrichts entzieht man sich zunächst einer ideologischen Festlegung. Während Englisch und Französisch auf der einen Seite und Russisch auf der anderen Seite eindeutige Bezugssprachen zu politischen und wirtschaftlichen Wertsystemen darstellen, ist Deutsch die Staatssprache des NATO-Mitgliedes Bundesrepublik Deutschland, der sozialistischen DDR und des neutralen Österreichs.

Die Deutschlehrerverbände als Interessenvertreter

Die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen stellt eine vielfältige und anspruchsvolle Tätigkeit dar, die durch fachdidaktische Forschungsergebnisse in den letzten Jahrzehnten entscheidend beeinflußt wurde. Dabei ist der fremdsprachliche Literaturunterricht, für den die Lehrer häufig am gründlichsten ausgebildet waren, zurückgetreten zu Gunsten einer möglichst effizienten Beherrschung der Fremdsprache in unterschiedlichen Verwendungsbereichen, einschließlich der dazu gehörenden Fachsprachen. Diese "Differenzierung der modernen Gesellschaft hat zu einer Spezialisierung des Fremdsprachenunterrichts geführt, die ihrerseits in den letzten Jahren die Entstehung von internationalen Organisationen für die einzelnen Fremdsprachen mit sich gebracht hat".

So begründet K. Hyldgaard-Jensen, der derzeitige Präsident des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV), die Entstehung des Verbandes im Jahre 1968. Ihm gehören mittlerweile weltweit etwa 50 nationale Verbände an, darunter so bedeutende wie die American Association of Teachers of German (AATG) oder der Verband der Deutschlehrer der UdSSR (APNJA). Die Bundesrepublik Deutschland ist im IDV vertreten durch die Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, die DDR durch die Sektion Deutsch als Fremdsprache des Komitees für den Sprachunterricht in der DDR, Italien einerseits durch den italienischen Deutschlehrerverband (ADILT = Associazione Docenti Italiani di Lingua Tedesca, 1973 gegründet), andererseits durch den italienischen Fremdsprachenlehrerverband ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere, 1949 gegründet).

Dem IDV und seinen nationalen Mitgliederverbänden kommt neben der fachlichen Fortbildung auch die Aufgabe zu, den Deutschunterricht institutional zu fördern. Wie die anderen Lehrerverbände dürfte er zu den wichtigsten Werbeagenturen für die Wahl einer bestimmten Fremdsprache gehören. Seine Mitglieder verfügen über den direkten Kontakt zu Schülern, Eltern und Behörden, die jeweils durch stichhaltige Argumente überzeugt werden müssen, wenn der Deutschunterricht seine Stellung behaupten oder sogar ausbauen soll. Bei der Vielfalt der Sprachen, die alle aus guten Gründen als Schulfach anerkannt werden wollen, wird diese Aufgabe in Zukunft sicherlich nicht leichter werden. Andererseits wird aber die

Zunahme des sprachenübergreifenden Kontakts die Einsicht in die Notwendigkeit vielfältiger und umfassender Fremdsprachenkenntnisse weltweit verstärken.



Medienpaket: 1 Videocassette (30 min. Laufzeit), 1 Mal- und Schreibheft (16 Seiten), 6 Fasermalstifte – Best.-Nr. 694

Mal- und Schreibheft einzeln – Best.-Nr. 695

„Farben und Tiere" ist der erste Teil einer Reihe von Medienpaketen für Kinder zwischen 5 und 8 Jahren, die Lesen und Schreiben lernen und üben sollen. Hauptfiguren sind der 10jährige Philipp und sein großer Teddybär. Philipp erklärt, schreibt und liest, und der Teddybär zeichnet. Im Mal- und Schreibheft ahmen die Kinder Philipp nach, malen die Figuren aus und füllen die Lücken in den Texten. Jüngere Kinder benutzen das Heft lediglich zum Malen.

2 **Teil 2** von „Philipp und sein Bär" ist den Zahlen und der Uhrzeit gewidmet.

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

VERLAG FÜR DEUTSCH

Aus dem Fachverlag für Deutsch als Fremdsprache:

Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik
von Hilke Dreyer und Richard Schmitt
300 Seiten – Best.-Nr. 608
Schlüssel: 60 Seiten – Best.-Nr. 629
Das umfassende Lehr- und Nachschlagewerk für Lehrer und Lerner, für Anfänger zum Lernen und Üben, für Fortgeschrittene zur gründlichen Wiederholung und Systematisierung. Ein Werk, in dem sämtliche Kapitel der deutschen Grammatik in Tabellenform dargestellt und mit Erläuterungen in einfacher Sprache versehen sind. Zu jedem Kapitel eine Fülle origineller und abwechslungsreicher Übungen. Kommaregeln, Verbliste, Liste der grammatischen Termini mit Kurzerläuterungen und Sachindex im Anhang.





deutsch üben
Eine Reihe für Jugendliche und Erwachsene, für Anfänger zum Üben, für Fortgeschrittene zur gezielten Wiederholung. Sämtliche Bände verwendbar als Zusatzmaterial zu jedem beliebigen Lehrbuch, für die Übung in der Klasse, für Hausaufgaben und als Vorlage für Tests; auch für Selbstlerner geeignet (kompletter Schlüssel im Anhang). Die meisten Übungen sind zum Hineinschreiben angelegt.



Band 1: **„mir" oder „mich"?**
Übungen zur Formenlehre von Joachim Busse und Anneliese Westermann – 108 Seiten –
Best.-Nr. 650 –

Band 2: **Groß oder klein?**
von Gerda Spiegelberg – 133 Seiten –
Best.-Nr. 651 –

VERLAG FÜR DEUTSCH
Bitte fordern Sie auch das Gesamtverzeichnis '85 an!

Themen- und projektorientierte Arbeit im Deutschunterricht.

Gerhard Neuner

1. Zur Einführung.

Meine Tochter ist in einer Gesamtschule. Sie kommt bald in die neunte Klasse. Neulich kam sie von der Schule heim und erzählte, daß sie jetzt im Musikunterricht ein "Projekt" über "Folkloremusik in anderen Ländern" angefangen hätten.

Ich bin mit ihr im Gespräch geblieben und habe ihr auch "im Hintergrund" bei der Sammlung von Material geholfen. Ihre Begeisterung für diese "ganz andere Art von Unterricht" hat mich als "Fachdidaktiker" auf den Gedanken gebracht, zum Musiklehrer zu gehen und ihn auszufragen, was hinter dem "projektorientierten Unterricht" an didaktischen Überlegungen steckt.

Was ich aus dem Gespräch erfahren habe, schien mir auch für den Fremdsprachenunterricht interessant zu sein. Ich fasse die wichtigsten Punkte zusammen:

1) Im Jahreslehrplan sind einige - weiter gefaßte - Themen angegeben. Der Lehrer stellt der Klasse eines der Themen vor - z.B. "Folkloremusik in anderen Ländern".

2) Er bespricht mit der Klasse Schwerpunkte des Themas, die sich aus der Interessenslage der Schüler, aus dem Vorhandensein von Unterrichtsmaterial etc. ergeben.

3) Verschiedene Gruppen werden gebildet, Aufgaben und Zielsetzungen der Arbeit in den Gruppen und des Projekts insgesamt - von dem die Ergebnisse der Gruppenarbeit ein Teil sind - werden besprochen und festgelegt.

4) Die Gruppen erarbeiten ihre Teilthemen (Sammeln, Ordnen, Auswerten von Material).

5) Die Gruppen besprechen in regelmäßigen Abständen den Stand ihrer Arbeit und den Bezug zum übergreifenden Ziel.

6) In den Einzelgruppen werden Berichte erstellt, Materialien aufbereitet und Arbeitsergebnisse zusammengefaßt.

7) Die Ergebnisse werden dann der ganzen Klasse zugänglich gemacht (Ausstellung; Vortrag; Bericht etc.) und gemeinsam ausgewertet (Vergleich; Diskussion).

2. Themen- und projektorientierte Arbeit im Deutschunterricht - geht denn so etwas überhaupt?

Auf den ersten Blick ergeben sich nicht viele Anknüpfungspunkte zwischen dem relativ offenen Konzept der Projektmethode, bei der die Schüler an der Themenplanung und Unterrichtsgestaltung weitgehend mitbeteiligt sind, und dem traditionellen Deutschunterricht, der im wesentlichen an der Durchnahme eines Lehrbuchs "Seite für Seite" orientiert ist. Wo bleibt denn da noch Platz für "freies Arbeiten", für "offene" Arbeitsformen, für Mitbeteiligung der Schüler bei der Stoffauswahl und bei der Unterrichtsgestaltung?!

Dennoch: ich möchte Sie einfach mit ein paar Überlegungen vertraut machen, die *mir* beim Nachdenken über einen "offeneren" Deutschunterricht - mit Anfängern und Fortgeschrittenen - gekommen sind.

2.1. Der pädagogische und fachdidaktische Rahmen.

2.1.1. Lernziele, Lehrpläne und Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht.

Die Projektmethode kann nicht losgelöst von der Diskussion um die Zielsetzung des Unterrichts und die Festlegung von Unterrichtsinhalten und -verfahren in Lehrwerken und Lehrplänen besprochen werden.

Traditionelle Lehrpläne für den Unterricht des Faches "Deutsch als Fremdsprache" bestehen im allgemeinen aus Stoffverteilungsplänen für die einzelnen Jahrgangsstufen und aus Hinweisen zur Methodik des Unterrichts.

Vergleicht man aber Lehrpläne unterschiedlicher Epochen - etwa der 50er Jahre und der 70er Jahre - dann wird an dem Wandel deutlich, daß sie "Kinder ihrer Zeit", d.h. veränderbar in den Zielsetzungen und in den Methoden sind. Welche Ursachen hat dieser Wandel?

Der Sprachunterricht im öffentlichen Schulsystem kann seine Ziele und Verfahren nicht losgelöst von den Zielen, die die Schule als Institution der Gesellschaft steckt, bestimmen. Welche Funktion die Schule hat (z.B. die der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, der Vorbereitung auf das Leben, der Tradierung kultureller Werte usw.) ist aber nicht für alle Zeiten unveränderlich festgelegt. Sie hängt vielmehr vom Konsens derjenigen gesellschaftlichen Gruppen ab, die Einfluß auf die Bildung der öffentlichen Meinung nehmen. Die "öffentliche Meinung" bezüglich der Aufgaben der Schule kann sich ändern.

Wenn in einem Lehrplan keine Begründungen für die angegebenen Ziele und Methoden angegeben werden, deutet das darauf hin, daß ein - unausgesprochener und unwidersprochener - Konsens bezüglich der Funktion der Schule bzw. der Rolle eines Faches und der Unterrichtsverfahren besteht - oder daß eine gesellschaftliche Gruppe sich mit ihren Vorstellungen durchgesetzt hat.

Beispiel:

Bis in die 60er Jahre hinein war das Erlernen einer Fremdsprache in der Bundesrepublik das Privileg derjenigen Schüler, die zum Gymnasium bzw. zur Mittelschule gingen - das waren in den 50er Jahren nicht mehr als 10 % eines Schülerjahrgangs. Für die Gymnasiasten - die Elite und künftige "Führungsschicht" - war ein didaktisch-methodisches Konzept verbindlich, das für den Fremdsprachenunterricht die geistig-formale Bildung, die Erziehung zu einer, an den Normen und Werten der Zielkultur (Englisch/Französisch) ausgerichteten, "geläuterten Weltanschauung" und die Einbindung in die christlich-abendländischen Traditionen propagierte - im Einklang mit den übergeordneten Zielen des Gymnasiums. Die Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht enthielten genaue Vorschriften, welche Lernstoffe in welcher Abfolge in den einzelnen Jahrgangsstufen durchzunehmen waren und welche - "wertvolle" und "bildende" - Literatur im Fortgeschrittenenunterricht gelesen werden sollte. Sie enthielten auch genaue Angaben zur Unterrichtsmethode (Nachlernen des durch den Lehrer vorgetragenen und durch das Lehrbuch festgelegten Stoffes).

Diese Vorgaben wurden ab der Mitte der 60er Jahre der Kritik unterzogen, als der Fremdsprachenunterricht - insbesondere Englisch - "für alle", d.h. in der Hauptschule eingeführt wurde, da die am Gymnasium orientierten Ziele und Verfahren nicht mehr zutreffend waren.

Mit dem Ende der 60er Jahre setzte eine grundsätzliche Diskussion über die "Curriculumreform" ein, in der der Zusammenhang von Gesellschaft - Schule - Fach - und Methode des Unterrichts kritisch analysiert wurde und wo insbesondere auf den Widerspruch zwischen dem "manifesten" Lehrplan der Fächer (Unterrichtsinhalte; geplanter systematischer Unterricht) und dem "heimlichen" Lehrplan der Schule (soziale Lernprozesse, deren Ergebnisse in Form von Haltungen, Wertorientierungen und Gesinnungen der Schüler resultieren) verwiesen wurde.

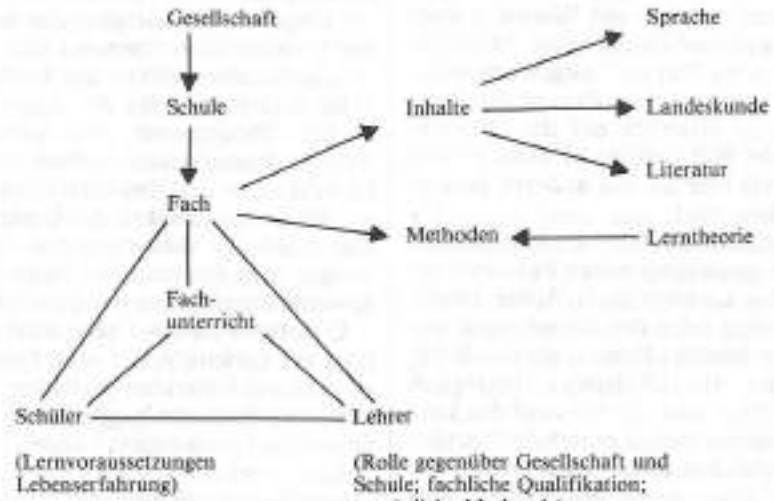
Die Forderung nach der Demokratisierung der Schule in einer demokratischen Gesellschaft, nach der Verbesserung von Bildungschancen und nach individueller Förderung im Hinblick auf Mündigkeit und Selbstbestimmung bezog sich gerade darauf, Lehrpläne durchschaubar und Lernziele und Unterrichtsmethoden "verhandelbar" zu machen.

Im Rahmen der Curriculumrevision wurden insbesondere die folgenden Aspekte diskutiert:

- Auswahl und Festlegung der Lerninhalte
- soziale Interaktion (zwischen Schülern und mit Lehrern) im Unterrichtsprozeß
- Arbeits- und Lernformen
- Möglichkeiten der Differenzierung und der Individualisierung des Lernens
- Leistungsmessung
- Rolle des Lehrers.

Daraus entstand die Forderung nach einer "Öffnung des Lehrplans und des Unterrichts" (offenes Curriculum).

Faktoren, die in der Bestimmung von Unterricht eine entscheidende Rolle spielen:



In der Auseinandersetzung mit dem traditionellen "geschlossenen Curriculum", als dessen Merkmale die folgenden hervorgehoben wurden:

— der relativ hohe Grad der Fixierung von Inhalten bzw. die genaue Festlegung von Verhaltenszielen (Lernzielen)

— die Festlegung der Unterrichtsmethode und des Unterrichtsablaufes

— die Verbindlichkeit der Lehrwerke und die bis ins Detail gehende Sequenzierung und Abstufung des Unterrichtsstoffes

— die Festlegung dessen, was als 'Lernerfolg' angesehen wird und entsprechend überprüft wird

— die Festlegung der Rolle des Lehrers als Stoffvermittler, als Durchsetzer der Lernziele und als Notenverteiler

wird ein "offenes Curriculum" propagiert, dessen Charakteristika sind:

— keine perfektionistischen Ablaufplanungen, sondern eine Unterrichtsplanung, die für Veränderungen aufgrund von Schülerinteressen und -erfahrungen und der Unterrichtssituation offen und flexibel sind

— Einplanung des Handlungsspielraums für Lehrer und Schüler im konkreten Unterricht

— Diskutierbarkeit und Begründbarkeit der didaktisch-methodischen Entscheidungen des Lehrers in der Unterrichtsplanung und -gestaltung

— keine Fixierung auf beobachtbare - und meßbare - Verhaltensänderungen, sondern Eingehen auf den Lern*prozeß* selbst

— Einbezug der sozialen Dimension des Lernens in die Themen und Ziele des Unterrichts (1)

(1) nach R. Meier: Die Theorie der komm. Kompetenz und das "offene Curiculum" in "Arbeitskreis und Projekt Offenes Curriculum und nach: Garlichs/Heipke/Messner/Rumpf: Didaktik offener Curricula Weinheim und Basel, 1974

2.1.2. Schüler- und Lehrerrolle.

Deutlich wird, daß im Konzept des "offenen" Curriculums die Schüler nicht mehr nur als die "Rezipienten des Lernstoffes" angesehen werden, den sie aufnehmen und -in der Lernkontrolle - reproduzieren sollen; daß Lernen nicht mehr ausschließlich als "Aufnehmen der Lerngegenstände" und "Auffüllen des Schülers mit Wissen", auch nicht mehr vornehmlich als seine "Ausrichtung an bildenden Werten" angesehen wird, sondern daß Lernen als ein *Prozeß der Sinnaushandlung* im Hinblick auf die Entwicklung personaler und sozialer Identität ("Wer bin ich und wie lebe ich mit anderen zusammen?") gesehen wird.

Das bedeutet aber, daß bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung neben Faktoren der Systematik des Lernstoffes (z.B. der Grammatikprogression oder der Vermittlung landeskundlicher Inhalte) Fragen, die den Schüler betreffen (Lernhaltung; Interesse; Lebenserfahrung) und die sich auf die konkrete Unterrichtssituation beziehen (Gruppe; Lehrer etc.) gleichen Rang bekommen.

In diesem Konzept ist der Lehrer auch nicht mehr nur Repräsentant der Schule (deren "Erziehungsauftrag" er zu vertreten hat!) und des Lernstoffes bzw. Lehrbuches, sondern er bekommt eine erweiterte Rolle als "Entwicklungshelfer" in diesem Prozeß, der neben der fachlichen Dimension - wieder -die pädagogische Dimension seines Berufs betont.

2.2. Die Stellung des Lehrwerks im Deutschunterricht.

Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht werden - insbesondere in den ersten Lernjahren - die Ziele und die Methoden des Unterrichts durch das Lehrwerk vorbestimmt. Lehrwerke, die seit der Mitte der 60er Jahre im Anschluß an die audiolinguale/audiovisuelle Methode verfaßt worden sind und heute weitgehend den Deutschunterricht bestimmen, sind durch ein "geschlossenes" didaktisch-methodisches Konzept gekennzeichnet, das in erster Linie an der Vermittlung von "Grammatiklernstoff" orientiert ist.

Zwar werden als methodische Prinzipien genannt:
— der Vorrang der gesprochenen vor der geschriebenen Sprache
— die Berücksichtigung von "Alltagssituationen der Sprachverwendung" bei der Gestaltung des Lernstoffs und das
— Eingehen auf authentische Sprachvorbilder (gesprochener Sprache) und
— die Anschaulichkeit des Unterrichts.

Sie sind jedoch den Prinzipien
— der Progression des Lernprogramms durch systematischen Aufbau der Grammatikstrukturen und des Wortschatzes
— der Einsprachigkeit des Unterrichts (Ausklammern der Muttersprache) und
— des Einschleifens von Sprachverhaltensgewohnheiten (pattern drill) nachgeordnet.

Dies führt zu einer sehr starken Orientierung am *Lernstoff*, der nach formalsprachlichen Gesichtspunkten gegliedert in einem, in kleinsten Schritten gegliederten System der Grammatikprogression angelegt ist. Der Lehrer - und der Schüler - kann dieses genau ausgeklügelte "Programm" nicht ungestraft übergehen - Auslassungen, Veränderungen in den Texten, die die Grammatikprogression tragen oder Umstellungen im Ablauf rächen sich bald!

Da Lehrwerke, die so konzipiert sind, dazu neigen, inhaltlich belanglos oder banal zu sein (Hauptsache ist nicht das Thema, das den Schüler interessieren könnte oder die Frage nach der Verwendbarkeit des Gelernten, sondern die Frage, wie "sauber" das jeweilige Grammatik- oder Wortschatzpensum im Text untergebracht ist!), besteht die Gefahr, daß die Schüler auf längere Sicht demotiviert werden und daß der Lehrer zum "Programmdurchsetzer" degradiert wird. Viele Lehrer beklagen, daß bei der Arbeit mit solchen Lehrwerken das Interesse der Schüler am Sprachunterricht nach der Anfangsstufe, wenn der Reiz des Neuen, der 'Geheimsprache'effekt' des Erlernens eines neuen 'Code' verflogen ist, stark nachläßt. Verstärkt wird diese Verweigerung dem Lernprogramm gegenüber noch, wenn die Probleme der Pubertät dazukommen.

2.3. Ergänzung des Anfangs-Unterrichts mit dem Lehrwerk: das Lehrwerk bearbeiten und erweitern.

In den seltensten Fällen kann der Lehrer das Lehrbuch einfach zur Seite legen und einen Unterricht ganz ohne die Systematik eines Lehrbuchs gestalten. Normalerweise hat er nicht die Materialien, die Ideen, die Zeit und die Souveränität, die ihm ein solches Verfahren gestatten würden. Normalerweise muß der Lehrer mit dem ungeliebten Lehrbuch "irgendwie" zurecht kommen, weil es nun einmal eingeführt ist und die Schule kein Geld für ein anderes - vielleicht attraktiveres - Lehrbuch zur Verfügung hat.

Nimmt man die Aussagen zum "offenen Curriculum", wie sie in Kap. 2.1. dargestellt worden sind, ernst, dann kann man daraus Kriterien gewinnen, wie man das vorhandene Lehrbuch "verbessern" kann, wie man es
a) für die Interessen und Bedürfnisse der *Schülergruppe* öffnen kann und wie
b) die Möglichkeiten einer *Lernsituation*, die auf die Mitbeteiligung der Schüler abgestellt ist, aktiviert werden können.

Um den Verfahren des schülerorientierten, offenen Arbeitens im Fremdsprachenunterricht auf die Spur zu kommen, müssen wir uns bei der Unterrichtsvorbereitung mit einigen grundlegenden Fragen beschäftigen:
• Wozu lernen die Schüler Deutsch? (Begründung)
• Was sollen sie lernen? (Inhalte)
• Wie lernen sie am besten? (Verfahren)

2.3.1. Begründungen für Fremdsprachenlernen

Einige Faktoren, die man berücksichtigen muß:
• Deutsch ist im europäischen Ausland häufig - nach Englisch oder Französisch - die *zweite* Fremdsprache, die gelernt wird. Die Schüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen, haben deshalb oft schon grundlegende Erfahrungen mit dem Erlernen einer anderen Fremdsprache gemacht. Sie werden versuchen, auf diese Erfahrungen zurückzugreifen, wenn sie Deutsch lernen.
• Deutsch gilt im allgemeinen als eine schwer zu erlernende Sprache. Das liegt an dem ausgeprägten "System der Endungen", die es im Deutschen noch gibt, an der komplizierten Wortbildung u.a.; Deutsch gilt oft als 'Lateinersatz' - und so wird es auch gelehrt!
• Deutschlernen geht nicht, ohne daß deutsche "Kultur" und deutsche "Politik" ins Spiel kommen. Das Bild von Deutschland ist aus vielen historischen und aktuellen Gründen gespalten!

Gründe für das Deutschlernen:

• Deutsch lernt man - wie andere Fremdsprachen auch - in der Höheren Schule (außer etwa in den Niederlanden, in Luxemburg und in Dänemark), weil das Erlernen von Fremdsprachen zu den Gütern der geistigen Schulung im Rahmen der 'höheren Bildung' gehört. Motiviert dieses Argument die Schüler??
• Deutsch lernt man, weil man sich für das Land/die Länder, in denen diese Sprache zu Hause ist, interessiert. Interessieren sich Ihre Schüler für Deutschland??
• Deutsch lernt man, weil man es für Zwekke der Gestaltung von Beruf und Freizeit braucht. Trifft das für Schüler zu??
• Deutsch lernt man, weil man dadurch -über die Grenzen der eigenen Sprache und Kultur hinaus - etwas von der "Welt" erfährt. Das Argument gilt für alle Fremdsprachen und für einige andere Fächer auch. Gibt es etwas, was typisch und unverwechselbar im Deutschunterricht an "Welt" zur Sprache kommt? (Goethe und Grass; Geschichte und Politik; Udo Lindenberg und Gesamtschule ...??)
• Deutsch lernt man, weil man den Lehrer mag.
• Deutsch lernt man - vielleicht -, weil der Unterricht Spaß macht, weil sich mehr "tut" als in anderen Fächern
• Deutsch lernt man (in manchen Ländern), weil man vielleicht ein Stipendium für einen Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land bekommen kann.
• ....

Die Argumente lassen sich unter zwei übergeordneten Begriffen zusammenfassen, die auch bedeutsam werden, wenn wir der Frage nachgehen, wie man den Unterricht im Sinn des "offenen Curriculums" verändern könnte:

1) Der pragmatische Aspekt.
Hier geht es um die Frage nach dem praktischen Nutzen, den der Lernende für die Erweiterung seiner - beruflichen oder privaten -Kontakt- und Handlungsfähigkeit aus dem Erlernen der fremden Sprache ziehen kann.

Dieser pragmatische Aspekt wird etwa in Italien einen ganz anderen Stellenwert haben als in anderen Ländern, wie z.B. Spanien oder Portugal.

2) Der pädagogische Aspekt.
Hier geht es um die Frage, welchen Wert das Erlernen der fremden Sprache im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung des Schülers, d.h. die Ausprägung seiner sozialen und personalen Identität hat, wie also die Beschäftigung mit Deutsch als Fremdsprache zu seinem Weltverständnis und zu seiner Fähigkeit, in dieser Welt mit anderen zu leben, beiträgt.

Der pädagogische Aspekt wird in all den Ländern wichtiger als der pragmatische Aspekt sein, die weiter vom deutschsprachigen Raum entfernt liegen.

2.3.2. Folgerungen für die Veränderungen des traditionellen Unterrichts.

Wenn man das Argument, daß Fremdsprachenlernen für den Lernenden eine Erweiterung seiner praktischen Handlungsmöglichkeiten mit sich bringen soll (in Beruf und Freizeit), ernst nimmt, ist die Folgerung zwingend, daß die Vermittlung der sprachlichen Systeme (Grammatik; Wortschatz; Aussprache; Rechtschreibung) und der sprachlichen Fertigkeiten *nicht* Selbstzweck sein kann, sondern daß sie so ausgewählt, abgestuft und gewichtet werden, daß tatsächliche, im gegenwärtigen oder künftigen Leben des Lernenden vorkommende Verwendungszusammenhänge sprachlich erfaßt werden.

Als Prinzipien der Unterrichtsplanung im Bereich des pragmatischen Sprachgebrauchs lassen sich dann formulieren:
Je weiter entfernt von den deutschsprachigen Ländern der Deutschunterricht stattfindet,
- desto weniger wichtig wird das "Sprechen in Alltagssituationen", d.h. das partnerbezogene Sprechen;
- desto wichtiger wird die Beschäftigung mit landeskundlichen Inhalten, die den Schüler in seiner eigenkulturellen Erfahrung betreffen;
- desto wichtiger wird Textarbeit, d.h. die Entwicklung des lesenden und hörenden Verstehens für den Unterricht und die Frage, wie Texte "Auslöser von Unterricht" werden können;
- desto wichtiger wird das Sprechen *über* einen Sachverhalt (diskursives Sprechen) gegenüber dem partnerbezogenen Sprechen
- desto wichtiger wird das, was im Unterricht selbst geschieht gegenüber dem, worauf der Unterricht ("fürs Leben") vorbereiten soll.

Für den Bereich der pädagogischen Planung des Deutschunterrichts ergibt sich, daß wir, wenn wir Überlegungen zur "Öffnung" des traditionellen, grammatikorientierten Unterrichts anstellen, vor allem über drei Bereiche nachdenken müssen:
- die *Themen*, die Schüler in ihrer aktuellen Lebens- und Lernsituation 'betreffen';
- die *Texte*, über die 'fremde Welt' ins Klassenzimmer kommt;
- die '*Aktivitäten im Unterricht*' - die Aufgaben und Übungssequenzen; das, was die Beschäftigung mit Themen und Texten an Tätigkeit im Klassenzimmer auslösen kann und wodurch der Unterricht - jenseits des "spannenden" Themas - interessant werden kann, "Spaß macht"!

3. Themenorientiert Unterricht planen.

3.1. Welches Thema eignet sich?

Ein Thema ist dann für den Unterricht gut verwendbar,
— wenn ein Aspekt aus der fremden Welt so dargestellt wird, daß Beziehungen zur eigenen Lebenswelt und Lebenserfahrung hergestellt werden können;

— wenn die Distanz zwischen fremder Welt und eigener Erfahrung weder zu klein ist -dann ist ein Thema "banal" - noch zu groß ist - dann erfolgt eine Abwehrreaktion;
— wenn es Fragen an die fremde Welt *und* an die eigene Lebenserfahrung auslöst;
— wenn es dazu anregt, sich systematisch mit dem Sachverhalt in der fremden Kultur weiter zu beschäftigen.

Themen in fremdsprachlichen Lehrbüchern der ersten Lernjahre sind oft banal, weil sie die Lebenserfahrungen, die der Schüler in seiner Muttersprache im Kindergartenalter gemacht hat (z.B. die Benennung der Körperteile, der Kleider, der Wohnungseinrichtung, der Verwandtschaftsbezeichnungen etc.), nur mit den Ausdrücken der fremden Sprache belegt.

Banal ist für den Schüler nicht, herauszubekommen, wie in einem Sachfeld die Bezeichnungen in der fremden Sprache lauten:

1 Keller
2 Flur
3 Küche
4 Wohnzimmer
5 Eßzimmer
6 Schlafzimmer
7 Boden



(2)

Banal ist für ihn aber, wie die Sachen "ins (Sprach-Handlungs-)-Spiel" des Unterrichts eingebracht werden -

Es gibt sogar drei Schlafzimmer!

— Dieses Zimmer ist sehr groß. Es gefällt mir sehr gut.
— Ja, alle Zimmer sind groß.
— Hier ist ein Zimmer für Dieter. Da ist auch ein Bett für dich, mein Junge.
— Ja, Vati, und da ist ein Radio für dich. Es ist ganz modern, nicht wahr, Herr Schmidt?
— Ja, sicher. Das Sofa ist nagelneu. Ganz hübsch hier, nicht wahr? Das Sofa da rechts ist zwar recht kurz, aber sehr bequem. Es ist grün. Gefällt dir die Farbe, Dieter?
— Doch. Das Bild da oben ist wunderbar!
— Welches Bild?
— Dieses Bild hier.
— Das Fenster da hinten ist aber klein, Herr Schmidt!
— Ja, es ist fast zu klein.
— Wieviel Zimmer gibt es eigentlich?
— Das Haus hat Flur, Küche, ein Wohnzimmer, ein Eßzimmer, drei Schlafzimmer. Dann ist auch noch ein Boden und ein Keller da (3).

(2) Ericson/Eisenberg/Borlos-Jensen: *Die grüne Welle*, Kopenhagen 1968, S. 17

(3) Ericson/Eisenberg/Borlos-Jensen: Die grüne Welle Kopenhagen 1968 S. 17

— und wie das Thema (Haus/Wohnen/Zimmer) "zweckentfremdet" wird:

Da ist **ein** Bett.		**Das** Bett ist kurz. **Es** ist kurz.
Da ist **ein** Fenster.		**Das** Fenster ist klein. **Es** ist klein.
Da ist **ein** Radio.		**Das** Radio ist neu. **Es** ist neu.
Da ist **ein** Sofa.		**Das** Sofa ist alt. **Es** ist alt.
Da ist **ein** Bild.		**Das** Bild ist schön. **Es** ist schön.
Da ist **ein** Zimmer.		**Das** Zimmer ist groß. **Es** ist groß.

Was bei dieser Art der Darstellung den Zugang, den der Schüler zu diesem Thema bekommen könnte, *blockiert*, ist der Widerspruch zwischen dem Anspruch, die Sachen (Einrichtungsgegenstände) und die Sprache (bestimmter und unbestimmter Artikel, Personalpronomen) *systematisch* darzustellen und sie zur gleichen Zeit in sprachliches Handeln - in einen Dialog - einzubetten, der in dieser Form eigentlich nur im "absurden Theater" vorkommt!

(4) Ericson/Eisenberg/Borlos-Jensen: Die grüne Welle Kopenhagen 1968 S. 18

3.2. Wie könnte man diese Lektion im Lehrbuch *vom Thema her* **weiterentwickeln?**

a) Eingehen auf die Schülerperspektive.
• Darstellung des Sachfeldes im konkreten Situationszusammenhang.
(Das entsprechende Beispiel auf der folgenden Seite (5).

Bei dieser Art der Präsentation werden die Bezeichnungen zwar auch im Sachzusammenhang gezeigt, das eigentlich "Spannende" für den Schüler ist aber, daß er "Leute in Aktion" sieht und - was besonders wichtig ist -, daß er hier einen authentischen Ausschnitt aus der "fremden Welt" sieht, der zum Vergleichen und Weiterfragen anreizt (Wie leben die Deutschen - wie leben wir?)

So wohnt Familie Westernhagen:



(5) Neuner, Desmarets, Funk, Krüger, Scherling: Deutsch Konkret Langenscheidt 1984 Band 2 S. 48

• Darstellung der Perspektive der *peer group* (6) der Zielkultur.

Thomas' Zimmer

Mein Name ist Thomas. Ich gehe in die 8. Klasse der Gesamtschule in Gau-Algesheim. Gau-Algesheim liegt am Rhein zwischen Bingen und Mainz. Ich habe schon immer ein eigenes Zimmer. Von 7.30 Uhr bis 13.10 Uhr bin ich in der Schule. Danach mache ich in meinem Zimmer Hausaufgaben. Eine Freundin habe ich noch nicht. Manchmal besuchen mich Klassenkameraden. Wir hören zusammen Musik, unterhalten uns, sehen fern oder spielen Schach. In dem Zimmer sind noch viele Dinge wie früher, zu meiner Kinderzeit, zum Beispiel der Teddy.
Klar, daß ich mein Zimmer selbst aufräume. Das Saubermachen übernimmt meine Mutter. Nur mein Fenster putze ich selbst. Wenn ich Lust dazu habe, putze ich noch andere Fenster im Haus. Für diese Arbeit bekomme ich immer ein paar Mark Extra-Taschengeld.

Bei uns zu Hause

Stefanies Zimmer

Hallo, ich heiße Stefanie und bin 14 Jahre alt. Alle nennen mich Steffi. Ich wohne in Mainz und gehe dort in ein Gymnasium. Ich wohne bei meinen Eltern im Haus.
Mein Zimmer halte ich selbst in Ordnung, denn ich finde, meine Mutter hat genug Arbeit. Putzen, Staubwischen und Aufräumen mag ich nicht. Die Möbel sind aus hellem Holz. Die Wände habe ich mit Postern und bunten Postkarten geschmückt. Überall stehen viele kleine Dinge herum: Souvenirs von Ferienreisen mit meinen Eltern. Ich höre gern Musik und habe mir von meinem Geld (vom Sparkon-



(7)

to) ein Radio und einen Plattenspieler gekauft. Meine Schulkameradinnen, meine Freunde und Freundinnen kommen oft zu mir, denn in meinem Zimmer haben wir Ruhe.



(8)

Alle finden, ich habe tolle Eltern.
Ich bin der Meinung, daß junge Leute in meinem Alter ein eigenes Zimmer brauchen.

(6) Begriff aus der Soziologie: Gruppe Gleichaltriger im anderen Land
(7)(8) Scala Jugendmagazin 5/80: Bearbeitung für Deutsch Konkret Langenscheidt 1984 Band 2 S. 47

Als Ergänzung zu den Texten könnte man auch Fotos von Zimmern deutscher Jugendlicher abbilden. Wichtig an den Texten ist jedoch die "Personalisierung" des Sachfeldes (wie junge Leute ihren Wohnbereich einrichten; was sie machen), da dies eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der fremden Welt auslöst und Vergleiche zu der eigenkulturellen Lebenserfahrung provoziert.
• Differenzierung der Perspektive der peer group der Zielkultur - nicht alle Jugendlichen in Deutschland sind gleich.

So wohnt Bettina

Drei Quadratmeter sind einfach zuwenig

Meine Eltern, mein Bruder und ich wohnen in einer Dreizimmerwohnung. Das eine Zimmer teile ich mir mit meinem Bruder. Jetzt habe ich mir ausgerechnet, daß mein Teil nur drei Quadratmeter hat, und das finde ich einfach zuwenig. Nie bin ich mal ungestört, kann Musik hören oder in Ruhe etwas lesen. Immer ist mein Bruder in der Nähe und meckert.
Ich habe schon mit meiner Mutter darüber gesprochen, und sie hat zugestimmt. Nur mein Vater hat kein Verständnis für mich.
Eine andere Wohnung wollen meine Eltern auch nicht, weil sie meinen, in ein paar Jahren ziehen wir sowieso aus dem Haus, und sie haben dann nur leere Zimmer.

Bettina H., 16, aus Berlin

(9)

Die Differenzierung der Perspektive der peer group ist wichtig, um Klischeevorstellungen vom Leben der Jugendlichen in der Bundesrepublik vorzubeugen. Sie schafft aber auch die Möglichkeit, ganz unterschiedliche Beziehungspunkte zur fremden Welt anzuknüpfen. Identifikationsmöglichkeiten und Möglichkeiten der Auseinandersetzung (meine Welt – die fremde Welt) werden dadurch erweitert.
b) Über "Wohnen" reden - der bewußte Vergleich der fremden Welt(en) mit der eigenen Welt.

Die thematische "Erweiterung des Horizonts" des Schülers hat - neben der Erweiterung des Wortschatzes - vor allem eine *pädagogische* Funktion:
— Perspektivenwechsel: der Schüler schlüpft in der Beschäftigung mit den deutschen Jugendlichen und ihren Lebensumständen sozusagen in ein fremdes Gewand. Aus der fremden Perspektive sieht er auch das, was ihm an seinen eigenen Lebensumständen "naiv" vertraut war, mit anderen Augen.
— Der "stumme Vergleich", der im Schüler bei der Beschäftigung mit der fremden Welt ausgelöst wird, wird im Unterricht durch den Lehrer "zur Sprache gebracht". Dieses bewußte "Aushandeln" der Bedeutung dessen, was an der fremden Welt wahrgenommen wird, für die eigene Lebenspraxis, ist wichtig, weil es verhindert, daß die eigene Lebenserfahrung abgewertet wird. Ziel dieses Aushandlungsprozesses ist vielmehr, aushalten zu lernen, daß es andere Lebensweisen gibt und daß die eigene Lebensweise weder besser noch schlechter ist, sondern von gesellschaftlichen, kulturellen und persönlichen Bedingungen herrührt, die man durch diesen Vergleich besser verstehen lernt. Dieses bessere Verständnis für die *eigenkulturelle* Bedingtheit ist ein ganz wesentliches Ergebnis der thematischen Erweiterung des Unterrichts.
— Aus dieser "Selbsterkenntnis" heraus kann auch durch den Schüler erst die Darstellung und Begründung der eigenen Position zu dem Thema, das angeschnitten wird, erfolgen.

(9) Neuner, Desmarets, Funk, Krüger, Scherling: Deutsch Konkret Langenscheidt 1984 Band 2 S. 48

Bei diesem Vorgehen wird auch deutlich, daß das Erlernen einer fremden Sprache *kommunikative* Funktion hat. Die Schritte:
1. Verstehen
2. Bedeutungsaushandlung
3. Selbstdarstellung

markieren wichtige Aspekte der *Verwendung* der fremden Sprache.

4. Unterricht mit (authentischen) Texten.

4.1. Welche Texte sind geeignet?

Aufgabe:
Die folgenden Texte greifen alle Aspekte des Themas "Jugendliche und ihre Freizeit" auf.

Lesen Sie sich bitte die Texte durch und entscheiden Sie dann, welche der Texte Sie für "gut geeignet", "geeignet", "weniger geeignet" und "ungeeignet" halten. Halten Sie bitte fest, nach welchen Kriterien Sie die Einstufung vornehmen.

Text 1
Jutta Mattheus:

Jutta Mattheus (15)
Mein Freund und ich

Mein Freund heißt Michael, er ist 17 Jahre alt. Ich kenne ihn schon seit Jahren.

Wenn die Clique* bei mir zu Hause ist, hören wir auch viel Musik. Um 19 Uhr müssen sie aber spätestens aus dem Haus sein, weil dann meine Eltern kommen.

Abends besuche ich gern meinen Freund. Samstags muß ich um halb zwölf spätestens zu Hause sein. Sonst aber schon um Viertel nach neun.



Mein Bruder ist 20 Jahre alt. Wir unternehmen* viel, fahren mit seinem Motorrad weg. Am Wochenende fahren wir ins Grüne* oder in die Diskothek.

Wochentags kann ich mit meinem Bruder leider nichts unternehmen.

Dreimal in der Woche habe ich Training.

In meiner restlichen Freizeit trinke ich mit meiner Clique Tee. Fast täglich kommen sie zu mir nach Hause.

Zweimal in der Woche gehe ich zu meinen Eltern ins Geschäft putzen.

Im Monat verdiene ich etwa 200 Mark. Der Job gefällt mir gut. Von dem Geld kaufe ich mir Klamotten*, Jeans oder Pullover. (10)

(10) Neuner, Desmarais, Funk, Krüger, Scherling: Deutsch Konkret Ein Lehrwerk für Jugendliche Lehrbuch 1 Langenscheidt 1983 Kapitel 7 S. 64

TEXT 2: TRAMPEN

Ekkehart Schmidt (18) ist ein erfahrener Tramper. Nur "mit dem Daumen" ist er schon um die halbe Welt gekommen. Hier gibt er einige wertvolle Tips für Tramper, die Deutschland kennenlernen wollen.

Trampen ist leicht. Trampen ist billig. Trampen macht Spaß. Beim Trampen kannst du viele Leute kennenlernen und sogar mit ihnen deutsch sprechen. Viele Deutsche können auch Englisch, aber die Leute sind besonders nett, wenn du **ihre Sprache sprechen** kannst.
Nach Deutschland fährt man am besten auf den **Autobahnen** aus Süden, Westen, Norden. Ich lasse mich immer an einer der vielen **Raststätten** an der Autobahn absetzen. Dort halten viele Leute. Wer in einer Raststätte ißt und trinkt, will sicher noch weit fahren. Das sind die richtigen Leute für einen "Anhalter". Am besten geht man auf sie zu, wenn sie weiterfahren wollen, und fragt: "**Fahren Sie vielleicht auch nach Frankfurt? Könnten Sie mich bitte (ein Stückchen) mitnehmen?**"
Jetzt können die Leute in aller Ruhe entscheiden, ob sie dich mitnehmen wollen.
Sie können mit dir sprechen, dich fragen, wo du herkommst. Und das beste: **auch du kannst die Leute im Gespräch kennenlernen**, bevor du einsteigst und mitfährst!
Es ist am Anfang nicht ganz einfach, "wildfremde" Menschen anzusprechen, aber du wirst bald lernen, wie man das am besten macht.
Sehr schnell bekommst du auch ein Auge dafür, wer auf keinen Fall einen Anhalter mitnimmt: **meistens Frauen über 30, Ehepaare mit kleinen Kindern oder ältere Menschen.** Wichtig ist natürlich auch, daß du immer nett und sauber aussiehst. Man darf auch nicht zu viel Gepäck haben. Am besten ist ein Rucksack oder eine sportliche Reisetasche. Wenn du eine kleine **Fahne deines Landes** auf den Rucksack nähst, weiß jeder immer gleich, woher du kommst. Viele werden lieber einen Ausländer mitnehmen und ihm auch gerne etwas von Deutschland zeigen, z.B. eine malerische Burg, eine besonders schöne Stadt oder eine berühmte Kathedrale.
Wer **länger als eine Stunde** warten muß, sollte sich lieber einen anderen Platz suchen.
Manchmal ist es schwer, wieder an eine Autobahnraststätte zu kommen, um von dort wieder weite Strecken zu fahren, wie zum Beispiel nach **Berlin.**
Berlin ist immer eine Reise wert. Es gibt nur drei Autobahnen durch die DDR.
Am besten fährst du zur Raststätte Hannover-Garbsen. Hier stehen die meisten Berlin-Tramper. Man kann sich mit ihnen unterhalten und gute Tips bekommen.
Trampen ist in der DDR verboten. Darum muß man direkt bis West-Berlin durchfahren. In Berlin kannst du dann aber mit der S-Bahn auch mal nach Ost-Berlin fahren.
Schwierig wird die Rückfahrt von Berlin in die Bundesrepublik. Am besten stellt man sich auf der Berliner **Stadt-Autobahn Avus direkt an die Grenzübergangsstelle Dreilinden.** Hier stehen fast alle Tramper. Hier halten auch viele Fahrer an und nehmen einen wieder mit zurück nach Westdeutschland. Hier brauchst du **ein Pappschild mit deinem Zielort.** Stell dich schon früh hin, sonst muß du lange warten.
Nachts sollte man nur an beleuchteten Straßen oder Raststätten den Daumen in den Wind halten. Oft mußt du etwas länger warten als am Tag. Wenn aber ein Fahrer anhält, muß er meistens noch sehr weit fahren. Besonders die Lastwagenfahrer nehmen gern Tramper mit, um sich mit ihnen zu unterhalten und nicht am Steuer einzuschlafen.
Laß dich am besten immer **an der letzten Raststätte vor dem Zielort deines Fahrers** absetzen. Paß auf, daß du nicht plötzlich irgendwo an einer Landstraße stehst, wo vielleicht nur wenige Autos vorbeikommen.
Wenn du Zeit hast und das Land wirklich kennenlernen willst, darfst du natürlich nicht nur auf der Autobahn bleiben. Dafür brauchst du aber gute Straßenkarten. Auf Landstraßen zeigst du am besten ein Schild mit deinem Zielort. Du darfst **nie hinter einer Kurve stehen**, wo die Fahrer dich nicht gut sehen können. Man sollte sich aber auch nicht dorthin stellen, wo die Autos besonders schnell fahren oder nicht anhalten können. Am besten steht man an **einer Ampel**, wo die Fahrer halten müssen.
Dort können sich die Fahrer überlegen, ob sie den Anhalter mitnehmen möchten. In Berlin und in den anderen deutschen Großstädten kann man am besten und billigsten in den Jugendherbergen übernachten.
Jugendherbergen gibt es überall in der Bundesrepublik Deutschland.
Einen **Schlafsack** und ein leichtes Zelt sollte man immer dabeihaben (11).

(11) Scala Jugendmagazin 12/82 - 1/83

Text 3

Man sieht sie immer häufiger:

Rucksacktouristen

Auf der Suche nach Freiheit - Verantwortung gehört dazu

Auf dem Rücken tragen sie ihr Wahrzeichen, den Rucksack, das Backpack. In ihm oder an ihm ist alles untergebracht, was man so zum Reisen braucht. Das fängt beim Zelt an und geht über Schlafsack, Kleidung und Zahnbürste bis zum Fotoapparat und zur Feldflasche. Je nach beanspruchtem Komfort kommen sie mit kleinen oder größeren Rucksäcken aus oder haben es bereits gelernt, den kleinstmöglichen Rucksack optimal zu stopfen. Und was, außer der eigenen Faulheit, hält einen eigentlich davon ab, mit zwei T-Shirts zu reisen, die man abwechselnd wäscht, statt mit fünf?

So bereisen sie Deutschland, durchziehen Europa und schrecken auch vor dem Rest der Welt nicht zurück. Was sind das für Leute, die da seit einigen Jahren immer häufiger zu sehen sind, die einzeln, zu zweit oder in kleinen Gruppen trampen oder "interrailen"? Wurde da eine neue Mode geschaffen, ein Muß für jedermann, der dazu gehören will? Oder ist es die Verkündung einer neuen, inneren Einstellung? Gar eines Protests?

Die meisten dieser Fragen stoßen bei den backpackern auf Unverständnis. Ein Muß? Nein, wieso? Gerade die Freiheit, die man mit dem Rucksack gewinnt, ist doch so anziehend. Natürlich hält man nichts von Pauschalreisen, aber deswegen Protest? Jedem das seine, so eng sieht man das nicht.

Sie lassen sich also nicht so einfach in eine Schublade stecken. Die einzigen Gemeinschaften, die sie verbinden, sind der Rucksack, das kleine Portemonaie, die Lust am Länderkennenlernen und das Zusammengehörigkeitsgefühl. Aber wichtig ist den meisten, Menschen kennenzulernen, oft sogar gute Freunde zu gewinnen, von denen die Trennung dann schwer fällt. Denn begegnen sich Backpacker, so kommt fast immer ein Gespräch zustande. Englisch zu können ist ein großer Vorteil, oft ist es die einzige Möglichkeit, sich miteinander zu verständigen. Schließlich touren Backpacker aus fast ganz Europa durch die Gegend. Afrikaner, Australier, Neuseeländer und Amerikaner lassen sich ebenfalls nicht davon abhalten.

Sie treffen sich überall, und nach dem ersten Beschnuppern werden Erfahrungen ausgetauscht, gibt man sich Tips und lädt schon mal jemanden — trotz geringen Budgets — zum Essen ein. Irgendwann wird man ja auch eingeladen werden. Wo willst du hin? München? Versuch's doch mal am Rasthof Kassel. Da kommt man fast immer weg. Wann bist du in Athen? Paß auf, da gibt es ein billiges Lokal bei...

Natürlich hat ein Backpacker auch Verantwortung; wer mit dem Rucksack reist, ist in viel direkterem Kontakt mit der Bevölkerung. Da können ein paar Rucksacktouristen mehr kaputt machen, als einige hundert Pauschalreisende. Die sind nämlich vom Alltag der verschiedenen Völker durch Hotelmauern und enge Programme abgeschirmt.

Nimmt man jedoch Rücksicht — Freiheit bedeutet nicht Rücksichtslosigkeit — so kann gerade dieser Kontakt einen Urlaub zu einem Ereignis werden lassen, das man nicht so schnell vergißt.

Steffan Klein
HNA 13.6.83

TEXT 4
Freizeitorientierung der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland

	Insgesamt	12 - 13 Jahre	17 - 18 Jahre	22 - 23 Jahre
Handarbeiten/Werken	34	39	31	33
Weiterbilden	15	7	19	20
Geselligkeiten	40	23	43	54
Musik hören	71	73	72	70
Lesen	59	67	56	54
Wandern	20	22	18	19
Sport treiben	47	59	42	40
Fernsehen	64	68	62	61
Besuch von Sportveranst.	28	27	28	28
Besuch kult. Veranstalt.	13	3	16	21
Kinobesuch	40	33	45	42
Tanzen/Ausgehen	43	11	59	59
Motorrad/Auto fahren	27	8	29	43
Schlafen, Ausruhen, Entspannen	35	26	40	39
Fotografieren, Filmen	12	8	14	16
Musizieren	13	18	15	7
Sammeltätigkeiten	14	21	13	9
Sonstiges	3	2	4	3
Keine Antw.	2	2	2	1
	1006	333	332	341

(13)

TEXT 5:

Tips für FDJ-Jugendclubs

Den ersten Eindruck vom FDJ-Jugendclub gewinnt der Besucher am Einlaß. Die Meinungen über diese erste Begegnung sind leider noch häufig geteilt, da das Bedürfnis, Karten zu erwerben, oft größer ist als die objektiv vorhandenen Möglichkeiten. Der FDJ-Ordnungsgruppe erwächst nicht zuletzt daraus schon große Verantwortung für das Gelingen einer Veranstaltung.

Die Arbeit der FDJ-Ordnungsgruppe beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Kontrolle der Eintrittskarten und anderer Belege, sondern umfaßt viele Aufgaben.

Die Rechte und Pflichten, die Stellung dieser Arbeitsgruppe, ihr Einsatz und die Aufgaben werden von verschiedenen Rechtsvorschriften erfaßt und in verbandsinternen Bestimmungen geregelt. So gibt es über den Einsatz der Ordnungsgruppen den Beschluß des Sekretariats des Zentralrats der FDJ 265077, der bei den FDJ-Kreisleitungen ersehbar ist. Durch den Staatsanwalt kann nach § 21 Abs. 2 des Strafgesetzbuches die Einleitung eines Ermittlungsverfahrens erfolgen, wenn gegen Ordnungsgruppenmitglieder tätlich vorgegangen wird oder die Absicht der Ausübung einer Straftat erkennbar wird. Wer in solchen bedrohlichen Situationen in Ausübung seiner Aufgaben in Notwehr handelt oder Maßnahmen zur Selbsthilfe trifft, begeht keine Straftat und handelt auch sonst nicht rechtswidrig (vgl. § 17f. Strafgesetzbuch, §§ 354 ff. Zivilgesetzbuch).

Mitgliedern der Ordnungsgruppe werden Schäden, die sie bei Unterstützung des Einsatzes der Volkspolizei erleiden, laut § 18 des Gesetzes über die Aufgaben und Befugnisse der Deutschen Volkspolizei ersetzt.

Durch den Klubrat sollte festgelegt werden, daß den Mitgliedern der Ordnungsgruppe nur der Leiter der Arbeitsgruppe weisungsberechtigt ist und

(13) (Aus: Jugendwerk der Deutschen Shell [Hrsg.]: Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Eine vergleichende Analyse zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien 1977 Bd. II: Tabellenteil bearb. v. Viggo Graf Blücher in Verbindung mit Klaus-Peter Schreppner o.O.o. [Hamburg 1977], S. 47—8 [Tabelle 49])

selbst der Abendverantwortliche erst mit ihm reden muß, falls sich eine operative Änderung des Einsatzplanes erforderlich macht.

Der Abendverantwortliche trägt für den Ablauf der Veranstaltung die Gesamtverantwortung. Er ist Vertreter des Klubrates und übt in Abwesenheit des Klubratsvorsitzenden für diesen das «Hausrecht» aus. Er teilt die Klubdienste ein und gewährleistet den Programmablauf entsprechend den Beschlüssen des Klubrates. Bei Störungen hat er die notwendigen Maßnahmen zu veranlassen. Dazu kommt seine Verantwortung für die Vorbereitung, Durchführung und Abrechnung des Getränkeausschanks und die Kontrolle der gastronomischen Versorgung der Besucher.

Ferner hat er die zur Durchführung der Veranstaltung notwendigen technischen Voraussetzungen zu schaffen und dafür zu sorgen, daß die Künstler oder sonstigen Vertragspartner empfangen und betreut werden. Außerdem erfolgt durch ihn die Honorarzahlung nach Überprüfung der Verträge, er empfängt die Abrechnungsbelege und kontrolliert die Registrierkarten.

Nach der Veranstaltung und erfolgter Abrechnung ist von dem Abendverantwortlichen ein Kurzprotokoll anzufertigen, das die Auswertung der Veranstaltung durch den Klubrat auf seiner nächsten Zusammenkunft ermöglicht. Neben Datum und Art der Veranstaltung sollte das Protokoll eine kurze Charakteristik des Verlaufs enthalten, besondere Vorkommnisse vermerkt und die Namen der anwesenden Klubdienste notiert werden (14).

Peter Stürzenberger
Bernd Klemann

Checkliste zur Beurteilung der Eignung eines Textes.

1. Wer soll mit dem Text arbeiten? Was soll gelernt werden?

— Fremdsprachlicher Lernstand der Klasse und Text.
Wenn der Text in seinem sprachlichen Schwierigkeitsgrad allzu hoch über dem Lernstand der Klasse liegt, wird er, gleichgültig welche Ziele der Textarbeit man verfolgt, eher abschreckend als einladend wirken.
— Zielsetzung der Textarbeit

(14) (Aus: Junge Welt Nr. 210 v. 5.September 1980; S. 12 [Organ des Zentralrats FDJ])

• Soll der Text global verstanden werden (Schlüssel-information?)
• Soll ein bestimmter Aspekt des Textes verstanden werden (selektives Verstehen)?
• Soll der Text in allen (sprachlichen und inhaltlichen) Einzelheiten verstanden werden (Detailverstehen)?

2. Umfang und Aufgliederung

— Wieviel Zeit braucht man in der Klasse, um den Text durchzunehmen (Durchführungsaufwand)?
— Wieviel Zeit benötigt man, um den Text für den Unterricht vorzubereiten (Vorbereitungsaufwand)?
— Ist der Text gut gegliedert (Absätze)? Kann man ihn abschnittweise bearbeiten? Kann man ganze Abschnitte weglassen?

3. Thematische Eignung

— 'Betrifft' das Thema den Schüler? Sind bei ihm Vorerfahrungen zum Thema vorhanden, die aktiviert werden können? Reizt es zur Beschäftigung, zur Äußerung?
— Wieviel Zusatzinformation ist nötig, damit man den Aspekt des Themas versteht, der angeschnitten wird?

4. Textsorte

— Ist die Textsorte in ihrer Aufmachung (Layout; Bilder; Überschrift; Hervorhebungen etc.) dem Schüler vertraut? Welche Hilfen braucht er, um mit der Textsorte zurecht zu kommen?
— Welche besonderen sprachlichen Probleme bietet die Textsorte (Spezialwortschatz; Satzbau; Informationsgefüge)?

5. Sprachliche Schwierigkeiten

— Wieviel neuer bzw. ungewöhnlicher Wortschatz wird zum Verständnis des Textes benötigt? Sind die Schlüsselbegriffe bekannt?
— Wie komplex ist der Satzbau?
— Gibt es Abweichungen von der Standardsprache?

»Sprachkurs Deutsch«

**das kommunikative Lehrwerk
von erfahrenen Praktikern des Goethe-Instituts
jetzt auch für die Mittelstufe!**

Für die Anfangs- und Aufbaustufe bietet der »Sprachkurs Deutsch« ein komplettes Sprachlernprogramm in vier Lehrbüchern. Diese werden ergänzt durch Glossare Deutsch-Englisch, -Französisch, -Griechisch, -Italienisch, -Japanisch, -Spanisch und -Türkisch sowie durch Diaserien, programmierte Tonbänder/Compact-Cassetten und Hinweise für den Kursleiter.

»Sprachkurs Deutsch 5«

«Sprachkurs Deutsch 5» ist keine Sammlung von Texten, sondern ein richtiges Buch zum Lernen, Üben und Lesen. Es enthält:
— ausführliche grammatische Übersichten
— ein breites Angebot von grammatischen Übungen zum Sprechen und Schreiben
— Übungen zur Sensibilisierung des Hörens
— Anleitungen zu vielfältigen Arten von Projektarbeit
— systematische Übungen zur Festigung von Wortschatz und Ausdruck
— Übungen zum freien Sprechen, zur Integration von Redemitteln, zum Aufbau von Dialogen
— Fachtexte, journalistische Texte, Sachtexte mit gründlichen Hinweisen zum Lesetraining
— Aufgaben zum freien schriftlichen Ausdruck.

«Sprachkurs Deutsch 5» ist ebenso logisch und übersichtlich aufgebaut wie die vorangegangenen Bände. Die Fülle des Angebots entlastet den Lehrer; er muß nicht ständig Zusatzmaterial suchen, sondern kann je nach spezifischer Situation seiner Lerngruppe auswählen.
Durch das ganze Buch zieht sich wie ein Fortsetzungsroman ein knapper enzyklopädischer Überblick über die deutschsprachige Literatur seit Lessing — ein Beitrag zum Verstehen und Einordnen politischer, sozialer und literarischer Vorgänge in diesem Zeitraum.
Auch zu »Sprachkurs Deutsch 5« gehören programmierte Tonbänder/Compact-Cassetten und Farbdias. Das Lehrerheft enthält Hintergrundinformationen sowie Diktate, Tests und weiteres Übungsmaterial.

Gerne senden wir Ihnen Prüfstücke sowie ausführliches Informationsmaterial zu.

Diesterweg

Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co
Postfach 110651 · D-6000 Frankfurt am Main 1

— Wie übersichtlich ist die innere Verknüpfung der Gedankengänge (Handlung; Argumentationsgang; Informationsanordnung)?

6. Eignung für den weiterführenden Unterricht

— systematische Spracharbeit (Sammeln, Ordnen, Auswerten von Wortschatz; Grammatik etc.)? Besteht die Gefahr der Verselbständigung der Spracharbeit gegenüber der inhaltlichen Arbeit?
— Anknüpfungsmöglichkeiten für Eigenaktivität:

• Rollen übernehmen und ausgestalten, weitere Rollen dazu entwickeln
• weitererzählen, eigene Erfahrung einbringen
• unterschiedliche Standpunkte/Perspektiven herausarbeiten
• Bericht erstellen, Kommentar abgeben
• weitere Texte zum selben Thema, Bilder, andere Sachen in den Unterricht einbeziehen
• das Thema dramatisieren
• das Thema kreativ in Projektform ausgestalten (eine Wandzeitung, Collage erstellen; die Aktivitäten aus dem Unterricht hinaus verlagern etc.)

Unsere Einschätzung der Textbeispiele:

Text 1: Jutta Mattheus
Geeignet ab 12/13 Jahren; globale Informationsentnahme; Kürze des Textes ist positiv; einige vorbereitende Arbeit (Textvorentlastung) ist nötig (Inhaltsstruktur; Wortschatz).
Text 2: Trampen
Geeignet ab ca. 14 Jahren; gute Identifikationsmöglichkeiten ("Ich" - Perspektive!); der Text ist sehr lang: man kann ihn gut abschnittweise durchnehmen, man kann auch ganze Passagen weglassen; relativ einfacher Satzbau; Vorbereitung des Sachfeldes "per Anhalter reisen" ist sinnvoll;
Text 3: Rucksacktouristen
Das Thema ist an sich interessant (ab ca. 14); schwierig ist die Darstellungsperspektive (ein Erwachsener berichtet sozusagen "von außen" und ziemlich abstrakt über das Thema) — wenig Identifikationsmöglichkeiten; der Text ist ziemlich lang, Kürzung wäre sinnvoll; z.T. unübersichtliche Satzkonstruktionen, die das inhaltliche Verständnis erschweren; umfangreicher Wortschatz — auch der Schlüsselwörter — erforderlich; Abweichungen von der Standardsprache (backpack; interrailen; touren etc.)
Der Text eignet sich — wenn überhaupt — nur für den Unterricht mit älteren Schülern im Fortgeschrittenenunterricht.
Text 4: Statistik
Textsorte nicht ohne weiteres erschließbar (verkürztes Informationskonzept; Stichwörter; Abstufung); wenn überhaupt für Unterricht geeignet, dann als Ergänzung der Information zu diesem Thema im Unterricht mit älteren, sprachlich fortgeschrittenen Schülern
Text 5: Abgesehen von dem relativ komplexen Satzbau und dem Spezialwortschatz braucht man für das Verständnis dieses Textes — der ein authentischer Text aus einer DDR-Jugend-Zeitschrift ist — sehr viel Hintergrundwissen (zur Organisation der Jugendarbeit in der DDR; zur FDJ; etc.). Er eignet sich — wenn überhaupt — nur dann für den Sprachunterricht, wenn er unter bestimmten Fragestellungen (z.B. Systemvergleich DDR-andere deutschsprachige Länder) im Kontext mit anderen Texten eingesetzt wird.

4.2. Vorbereitung eines (authentischen) Textes für den Unterricht

Die vorbereitende Arbeit des Lehrers

Wir haben die wichtigsten Verfahren der Textvorentlastung in der folgenden Checkliste zusammengestellt.

1. Vereinfachung

• Schlüsselwörter unterstreichen
• Schlüsselwörter an den Rand des Textes herausschreiben
• Schwierige Passagen im Text sprachlich "glätten" (das geht nur bei bestimmten Textsorten!)

2. Verkürzung

• sprachlich vereinfachten Paralleltext (an den Rand) schreiben
• Passagen wegstreichen (geht nur bei bestimmten Textsorten)

3. Aufgliederung

• falls möglich: tabellarische Aufgliederung am Rand
• Text neu tippen — optisch besser gliedern (mehr Abschnitte, größere Abstände zwischen den einzelnen Abschnitten)
• Zwischenüberschriften einfügen
• An den Rand Flußdiagramm, das die Informationsanordnung nachzeichnet

4. Visuelle Verdeutlichung

• Bild/Foto, das den Verständigungszusammenhang/das Thema außersprachlich verdeutlicht
• das für eine Textsorte typische layout beachten
• Graphik/Statistik dazugeben, falls möglich

5. Aktivierung des Vorwissens/der Eigenerfahrung

• Bild zum Sachfeld mit Beschriftungen
• Advance organizers ("Wortigel") zu Schlüsselbegriffen erstellen
• Bildbesprechung als vorbereitenden Einstieg
• Aus Eigenerfahrung zum Thema berichten lassen

6. Verwendung der Muttersprache

• Zusammenfassender (Einführungs- bzw. Parallel-) Text
• Thematisch passender Text in der Muttersprache als Einstieg bzw. als Kontrast
• Annotationen/Fußnoten in der Muttersprache (falls möglich, ist die Annotation in der Fremdsprache vorzuziehen)
• Einsatz eines zweisprachigen Lexikons (15)

Viele dieser vorbereitenden Arbeiten kann man im Unterricht mit Fortgeschrittenen auch von den Schülern selbst — in Hausarbeit bzw. in Partner- und Gruppenarbeit im Unterricht — durchführen lassen.

4.3. Wie man Schülern helfen kann, selbst authentische Texte zu erschließen: zur Entwicklung von Verstehensstrategien.

Wieerkenntder Schüler "Schlüsselwörter"? Wie kann er wichtige von nebensächlicher Information unterscheiden? Wie erschließt er sich die Einzelheiten in einem fremdsprachlichen Text?
Wir beschreiben im folgenden Abschnitt einige Verfahren der selbständigen Texterarbeitung, die man systematisch üben kann.

Globales Textverständnis

1. Wortebene:
• International bekannte Wörter unterstreichen
• Alle Elemente eines Textes bewußt durchgehen, die "markiert" sind, d.h. "auffallen":
• Alle großgeschriebenen Wörter
• Wörter, die durch die Druckgestalt (Fettdruck; Schrägdruck) auffallen
• Wörter, die durch Anführungszeichen "..." hervorgehoben sind
• Zahlen
• dazu: alle Formen der Verneinung und Interpunktion.
Beispiel: Jutta Mattheus:
Mein Freund - Michael, 17 Jahre. Ich -Jahren// Wenn - Clique Hause, Musik. Um 19 Uhr - Haus, Eltern.// Abends - Freund. Samstags - halb zölf - Hause. Sonst - Viertel nach neun.// Mein Bruder - 20 Jahre. Wir -Motorrad. Am Wochenende - Grüne - Diskothek. Wochentags - Bruder - nichts.// Dreimal - Woche - Training.// In - Freizeit -Clique - Tee. Fast - Hause.// Zweimal - Woche - Eltern - Geschäft.// Im Monat - 200

(15) Beispiele in: Neuner/Krüger/Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, München, 1981.

Mark. Der Job -. Von - Geld - Klamotten, Jeans - Pullover.//

Das Verfahren liefert insbesondere bei beschreibenden Sachtexten eine gute erste Orientierung. Es eignet sich weniger bei literarischen Texten.

2. Satz- und Textebene.

• Wir haben im eben durchgeführten Beispiel schon die Interpunktion (Satzzeichen) und die Abschnitte (Sinneinteilung des Textes) mit berücksichtigt.

Für das Globalverstehen ist weiter wichtig:

• die richtige Einschätzung der Aufmachung der Textsorte (Bilder, Graphik und Aufmachung) und des Verständigungsbereichs, dem eine bestimmte Textsorte zugehört (Anzeige in der Zeitung; Plakat; Fahrplan etc.)

• Das Erkennen der Funktion von Konnektoren im Text, die auf das innere Gefüge der Aussagen im Text verweisen (Grund - Folge: "weil..." - "deshalb/aus diesem Grund/daher...";

• Ermittlung der Kernaussage an einem Text: alles wegstreichen, was nicht wichtig ist (Ad-jektive; Ad-verbien; Appositionen; Relativsätze etc.)

• Raum - Zeitrelationen; Kontraststrukturen ("Aber/jedoch/andererseits..."; Ausweitung: Aussage und Beispiel; etc.)

Detailverständnis

Wortebene:

• Unbekannte Wörter im Lexikon nachschlagen

Versteht man einen Text schon, wenn man alle Wörter versteht?

• Satzebene

— Erschließung des Satzes vom Verb aus: das Verb an der Endung erkennen und von der Endung zunächst auf weitere Elemente im Satz schließen (Singular — Pluralformen), dann systematisch die Ergänzungen des Verbs (Verbvalenz!) ermitteln

— Nebensätze bestimmen: woran man sie erkennt ("wenn...; weil..") welche Funktion sie haben (eine Bedingung formulieren; einen Grund angeben etc.) die Wortstellungsregeln (Umstellung!) beachten

• Textebene

— das innere Gefüge eines Textes (Argumentationsstruktur; Gedankenabfolge; Handlungsablauf) kann oft über die Wörter, die Sätze untereinander verbinden (Konnektoren) - z.B. "Dennoch ...; Andererseits...; Einschränkend muß dazu gesagt werden...; Zusammenfassend läßt sich sagen,..." — ermittelt werden.

Aufgaben:

Erproben Sie selbst einige der genannten Verfahren zur Entwicklung von Verstehensstrategien — im Bereich des Globalverstehens und des Detailverstehens — an den Textbeispielen.

4.4. Aufgabenstellungen zur Überprüfung des Textverständnisses.

Eine Reihe von Aufgabenformen ermöglichen die Überprüfung des Textverständnisses, ohne daß dabei der Schüler fremdsprachlich aktiv werden müßte. Die wichtigsten sind:

— Multiple-choice-Aufgaben
— Richtig-falsch-Aufgaben (ankreuzen)
— Zuordnungsaufgaben (mit einem Pfeil verbinden, was zusammengehört)
— in der Muttersprache wiedergeben, was man in der Fremdsprache verstanden hat.

Aufgaben zur Überprüfung des Textverständnisses mit geringem Aufwand an Fremdsprachenverwendung:

— Lückentextergänzung/Einsetzübung
— Bildung von Fragen und Antworten

5. Der Text als Ausgangspunkt für weiterführenden Sprachunterricht

Die Checkliste auf der nächsten Seite soll Ihnen Anregungen zur Entwicklung von *Übungssequenzen* — von der systematischen Spracharbeit zur freieren Arbeit am Thema — geben.

Die Checklisten sind offen. Sie lassen sich mit Phantasie ergänzen. (16)

(16) Weitere Anregung zu Übungen und zur Gestaltung von Übungssequenzen und Beispiele finden Sie in: Neuner/Krüger/-Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, München: 1981.

Spracharbeit am Text ⟶	Weiterführung des Themas / Aktivitäten in der Klasse
• Notizen anfertigen	• Rollen im Text ausgestalten (mit Hilfe von Rollenkarten vorbereiten)
• Stichwörter zu einer Zusammenfassung aufarbeiten	• Argumentationsspiel mit festgelegten Positionen
• Alles wegstreichen, was nicht wesentlich ist	• Text/Abschnitt dramatisieren (z. B. Hörspiel schreiben und aufnehmen)
• Zu den einzelnen Abschnitten Zwischenüberschriften erstellen	• Perspektivenwechsel erproben (die Sache aus einem anderen Blickwinkel darstellen)
• Ein Flußdiagramm zur Informationsstruktur erstellen	• Einen Kommentar verfassen
• Sammeln, Ordnen und Auswerten eines Sprachphänomens (Wortschatz; Grammatik etc)	• den eigenen Standpunkt darlegen und begründen
• Textsortenspezifische Merkmale besprechen (Sprache; layout etc.)	• Vergleichen: fremde Welteigene Erfahrung
• Den Text ergänzen/weiterführen	• Eine Collage erstellen
• Redemittelkartei zum "Sprechen über eine Sache" anlegen/erweitern	• Interviews durchführen und gemeinsam auswerten

Die Checklisten sind offen. Sie lassen sich mit Phantasie ergänzen. (16).

(16) Weitere Anregung zu Übungen und zur Gestaltung von Übungssequenzen und Beispiele finden sie in: Neuner/Krüger/Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht München: 1981.

hueber Studienreihe
Deutsch als Fremdsprache

Gisela Gutterer/Bernd Latour
Heft 1:
Grammatik in wissenschaftlichen Texten
„Wissenschaftsdeutsch" – das sind gedrängte Informationen auf engstem Raum, neue Wortschöpfungen, Fachausdrücke . . . Die Übungen dieses Heftes helfen dem ausländischen Studenten beim Verständnis von wissenschaftlichen Texten. Das Heft ist zugleich zum Nachschlagen von Regeln gedacht.
120 Seiten, kt. DM 16,80 1441

Dietrich Eggers/Gabriele Neuf-Münkel
Heft 2:
Hören und Verstehen
Mitschrift und Wiedergabe gesprochener wissenschaftlicher Texte
Wie folgt man Vorlesungen und Vorträgen? Was muß man behalten? Wie kann man mitschreiben, ohne daß Wesentliches verlorengeht? Wie reproduziert man den Textinhalt? Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden anhand von 11 Arbeitseinheiten Schritt für Schritt eingeübt.
96 Seiten, kt. DM 13,80 1442
1 Compact-Cassette 1.1442
DM 18,– Δ

Christiana Bechtel/Elisabeth Simson
Heft 3:
Lesen und Verstehen
Analyse von Sachtexten
Wie wertet man Aufsätze und wissenschaftliche Abhandlungen aus? Wie kann man durch Markieren das Wesentliche hervorheben? Wozu braucht man Konspekte, Zusammenfassungen, Gliederungen, Textstrukturskizzen, Exzerpte? Wie fertigt man sie an? Neben konkreten Beispielen enthält das Heft ein textunabhängiges „Raster zur Texterarbeitung".
128 Seiten, kt. DM 16,80 1443

Karl Esselborn/Bernd Wintermann
Heft 4:
Auswerten und Schreiben
Auswertung von Schaubildern – Protokoll – Kommentar – Referat
Wie entnimmt man Tabellen und Schaubildern die jeweils wichtige Information? Was gehört in ein Protokoll oder Kurzreferat und was nicht? Wie kann man Argumente darstellen, bewerten und widerlegen? Eine praktische Anleitung für Texte, wie sie Studenten selbst schreiben müssen.
95 Seiten, kt. DM 13,80 1444

Helga und Rolf Ehnert
Heft 5:
Gespräch und Diskussion
Verwirklichen von Sprechabsichten
Wie meldet man sich zu Wort? Wie leitet man seinen Redebeitrag ein? Wie faßt man die Aussage seines Gesprächspartners zusammen oder widerlegt ihn? Dieses Heft vermittelt „Diskussionsformeln" und Argumentationstechniken anhand authentischer Tonbandaufnahmen und weiterer Texte.
96 Seiten, kt. DM 13,80 1445
1 Compact-Cassette 1.1445
DM 18,– Δ

Aloys Beuers/Sigrid Schneider
Heft 6/7:
Moderne Literatur verstehen
Texte und Anregungen zur Interpretation deutschsprachiger Literatur seit 1945
Die wenig bekannten, aber aussagekräftigen Einzeltexte stellen zahlreiche Schriftsteller der Gegenwart vor. Literatur ist unter anderem ein Symptom ihrer Zeit und spiegelt den Prozeß der Geschichte wider. In diesem Sinn vermittelt die Textauswahl zahlreiche Einblicke in die Situation seit 1945. Beigegeben sind Lebensdaten der Autoren, Hinweise zu ihrem Werk sowie Wort- und Sacherklärungen.
151 Seiten, kt. DM 22,80 1446

hueber Jetzt im Max Hueber Verlag

Hartmut Delmas/Annelie Wendt
Heft 8:
Erfassen und Einordnen
Exemplarische Texte und Übungen zur deutschen Landeskunde
Schwerpunkt ist der Bereich des politischen Lebens in der Bundesrepublik im weitesten Sinn. Zugleich wird der Verlauf der letzten 30 Jahre in verschiedenen Bereichen der Alltagskultur sichtbar gemacht. Die Einleitung gibt detaillierte Hinweise zur schrittweisen Erarbeitung der Texte. Der ausführliche Anhang stellt Hilfsmittel vor und leitet zur Arbeit mit ihnen an.
129 Seiten, kt. DM 17,80 1448

Karl-Heinz Brücher/Ulrike Wagner
Heft 9:
Begreifen und Bewerten
Exemplarische Texte und Übungen zur kulturhistorischen Landeskunde
Behandelt werden die Bereiche Wohnen, Arbeit, Freizeit, Medien, Kunst, Wissenschaft, Weltanschauung, Politik. Die Texte zeigen entweder die Entwicklung eines Bereichs bis heute oder stellen hervorragende Leistungen einer Epoche vor. Die Übungen unterstützen das Textverständnis und weisen auf weiterführende Themen hin.
112 Seiten, kt. DM 16,80 1449

Heft 10:
Didaktik der wissenschaftsbezogenen Standardsprache
Didaktikband
zur Studienreihe Deutsch als Fremdsprache
Die Beiträge beschreiben die theoretischen Grundlagen eines jeden Heftes der Reihe und geben methodische Hinweise aus der Praxis zu den einzelnen Unterrichtsschritten. Auswahlbibliographien ergänzen jeden Beitrag. Das Heft stellt eine eigenständige Didaktik des Deutschunterrichts mit ausländischen Studenten auf dieser Stufe dar.
119 Seiten, kt. DM 17,80 1450

Christina Bechtel/Dietrich Eggers/Gabriele Neuf-Münkel/Bernd Latour/Ursula Ziebarth
Heft 11:
Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS)
Beispielsammlung und Lösungswege
Das Heft schafft die Voraussetzungen zum erfolgreichen Bestehen der Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS), die alle ausländischen Studienbewerber vor Aufnahme des Fachstudiums ablegen müssen.
Die Beispielsammlung geht gezielt sowohl auf die schriftlichen Teilprüfungen *Textwiedergabe*, *Bearbeitung von Aufgaben zu einem vorgelegten Text* und *Aufgaben zu wissenschaftssprachlichen grammatischen Strukturen* als auch auf die mündliche Teilprüfung ein. Die Texte zum Prüfungsteil *Textwiedergabe* sind auf einer Tonbandkassette zu hören.
Zu jedem Prüfungsteil gibt es neben den Beispielen eine Einführung mit Arbeits- und Lösungswegen. Heft und Kassette sind für das Selbststudium angelegt, sie können aber auch als lehrwerkergänzendes Material eingesetzt werden.
56 Seiten, kt.
1 Compact-Cassette
zusammen DM 22,– Δ 1451

Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Jutta Weisz

Der Grammatikunterricht war bis vor einigen Jahren fraglos das Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Eine ziemlich radikale Wende trat mit dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht ein, da durch dessen generelles Lernziel der kommunikativen Kompetenz das Dogma der sprachlichen Korrektheit in Frage gestellt wurde. Folgerichtig kam es in der fachdidaktischen Diskussion zu einer Problematisierung des Grammatikunterrichts, die sich in abgeschwächter Form auch auf die Unterrichtspraxis auswirkt. Der Hauptteil meiner Ausführungen beschäftigt sich deshalb mit dem Stellenwert des Grammatikunterrichts im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Setzt man sich mit der Bedeutung der Grammatikvermittlung für den Fremdsprachenunterricht auseinander, muß ein weiterer wesentlicher Komplex behandelt werden, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher und didaktischer Grammatik. Es ist zu diskutieren, welches Beschreibungsmodell der Regelhaftigkeit der deutschen Sprache, d.h. welches Grammatikmodell (z.B. Valenzgrammatik, lateinische Grammatik) das höchste Maß an Erklärstärke bietet und die Sprachproduktion der Lerner am besten unterstützen kann.

1. Wissenschaftliche und didaktische Grammatik

Der Gegenstand "Grammatik" kann als *der* Schnittpunkt von Linguistik und Fremdsprachenunterricht gesehen werden.

Allerdings handelt es sich nur um einen gemeinsamen Erkenntnisgegenstand, während die Erkenntnisziele konträr sind. Aus dem gemeinsamen Gegenstandsbezug hat sich die immer wieder enttäuschte Heilserwartung der Fremdsprachendidaktik an die Linguistik entwickelt und erhalten. Dahinter stand und steht die Hoffnung, daß wissenschaftliche Grammatik didaktisch gefiltert zur didaktischen Grammatik werden kann, die dann die Basis für einen optimalen Lernerfolg bilden soll.

Aufgabe der wissenschaftlichen Grammatik muß es sein, an einem Theoriemodell orientiert das gesamte System einer Sprache zu beschreiben. Dagegen kann die didaktische Grammatik keinen wertfrei deskriptiven Ansatz verfolgen, sie muß vielmehr einen Bezug zu den Bedürfnissen des Fremdsprachenlerners herstellen. Didaktische Grammatik muß sich an der Zielvorstellung orientieren, welche Art der Sprachbeschreibung dem Lerner am besten helfen kann, ein zweites Sprachsystem aufzubauen und über eigenes Sprechen zu reflektieren. Es geht hier also um die Faktoren Erklärstärke und Selbstkontrolle. Die Annahme, daß ein irgendwie gearteter didaktischer Filter die Widersprüche zwischen den Erkenntnisinteressen von wissenschaftlicher und didaktischer Grammatik ausgleichen könnte, hat zwar viel Tradition, aber sie hat — jedenfalls bisher — zu keinen tragfähigen Ergebnissen geführt.

In der Zeit des audiolingualen Unterrichts orientierte sich die Fremdsprachendidaktik mit großen Erwartungen am amerikanischen Strukturalismus und an der Transformationsgrammatik. Alle diese aufwendigen Bemühungen sind fehlgeschlagen, als mageres Ergebnis kam kaum mehr als die Übungsform des pattern drills heraus. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht adaptierte dagegen das Modell der Verbvalenz — oder Dependenzgrammatik, das aber nicht als kommunikative Grammatik mißverstanden werden darf. Die Euphorie gegenüber dieser Grammatikrichtung geht aber inzwischen auch wieder zurück, da zwar das Verb als Zentrum deutscher Sätze gut zu vermitteln ist, aber die Satzstellung sich damit nur schwer erklären läßt. Eine kommunikative didaktische Grammatik, die Form und Funktion von Äußerungen erklären könnte, existiert nicht. Aus diesem Dilemma heraus werden in der fachdidaktischen Diskussion im Moment Mischmodelle propagiert und auch in den neuesten Lehrwerken angeboten. Die Vorschläge gehen in zwei

Richtungen, einerseits als Kombination aus Valenz- und Konstituentengrammatik (etwa in "Themen") und andererseits als Integration von lateinischer und Valenzgrammatik (z.B. in "Lernziel Deutsch").

Während die didaktische Grammatik bisher keine Ansätze zu einer kommunikativen Grammatik entwickelt hat, existiert in der wissenschaftlichen Grammatik ein Versuch, die kommunikativ-pragmatische Ebene in die Systembeschreibung der deutschen Sprache einzubeziehen. Es handelt sich um die von einem Autorenkollektiv verfaßten "Grundzüge einer deutschen Grammatik (1). Die "Grundzüge" gehen von vier Komponenten des Sprachsystems aus:

1. der phonologischen,
2. der syntaktischen,
3. der semantischen,
4. der kommunikativ-pragmatischen.

Während die ersten drei Untersuchungsebenen dem traditionellen Kanon der wissenschaftlichen Grammatik entsprechen, ist durch die vierte Ebene ein neuer Aspekt in die Systemanalyse eingeführt. Die Ergebnisse der Pragmalinguistik sollten also in ein Grammatikmodell integriert werden.

Eine kommunikativ-pragmatisch orientierte Grammatik müßte zum einen beschreiben und erklären können, daß eine Äußerungsform in verschiedenen Handlungszusammenhängen eine unterschiedliche kommunikative Funktion haben kann. So kann z.B. die Äußerung "es regnet" die kommunikativen Funktionen "jemanden warnen" oder "informieren" oder "auffordern" usw. erfüllen. Zum anderen müßte eine solche Grammatik beschreiben und erklären können, daß unterschiedliche Strukturen dieselbe kommunikative Funktion realisieren können.

So beabsichten z.B. die folgenden Äußerungen alle eine Aufforderung:

Mach das Fenster zu!
Warum steht das Fenster noch auf?
Könntest Du bitte das Fenster schließen?
Es zieht.

Diese dargelegten Forderungen erfüllen die "Grundzüge" leider nicht. Übrig bleibt ein vager Begriff der Satzintention, der wohl eine pragmatische Tiefenstruktur des Satzes meint. Nur die Typen von Sprechhandlungen werden berücksichtigt, die sich als Sätze mit besonderen syntaktischen, morphologischen und phonologischen Merkmalen identifizieren lassen, nämlich Aussage (Behauptung), Frage, Aufforderung und mit Einschränkungen Wunsch. Eine erstaunliche Übereinstimmung mit den Satzarten der traditionellen Grammatik ist nicht zu leugnen. Es wäre illusorisch, an das Modell der "Grundzüge" einen didaktischen Filter ansetzen zu wollen. Vorerst spricht nichts dafür, daß von seiten der Linguistik eine kommunikativ ausgerichtete Systembeschreibung zu erwarten wäre.

Es stellt sich prinzipiell die Frage, ob sich die didaktische Grammatik nicht von der Fixierung 'gefilterte wissenschaftliche Grammatik' lösen müßte. Vielleicht würde die Ausrichtung auf eine andere primäre Bezugswissenschaft, die Spracherwerbsforschung für Fremd- und Zweitsprachenerwerb wegen der größeren Übereinstimmung des Erkenntnisinteresses zu tragfähigeren Ergebnissen führen.

2. Der Stellenwert des Grammatikunterrichts im kommunikativen Fremdsprachenunterricht und anderen Unterrichtskonzepten.

Einleitend möchte ich unter den Aspekten linguistischer Bezug, Lehrziel und Übungsformen den Stellenwert des Grammatikunterrichts in verschiedenen Unterrichtskonzepten darstellen (1).

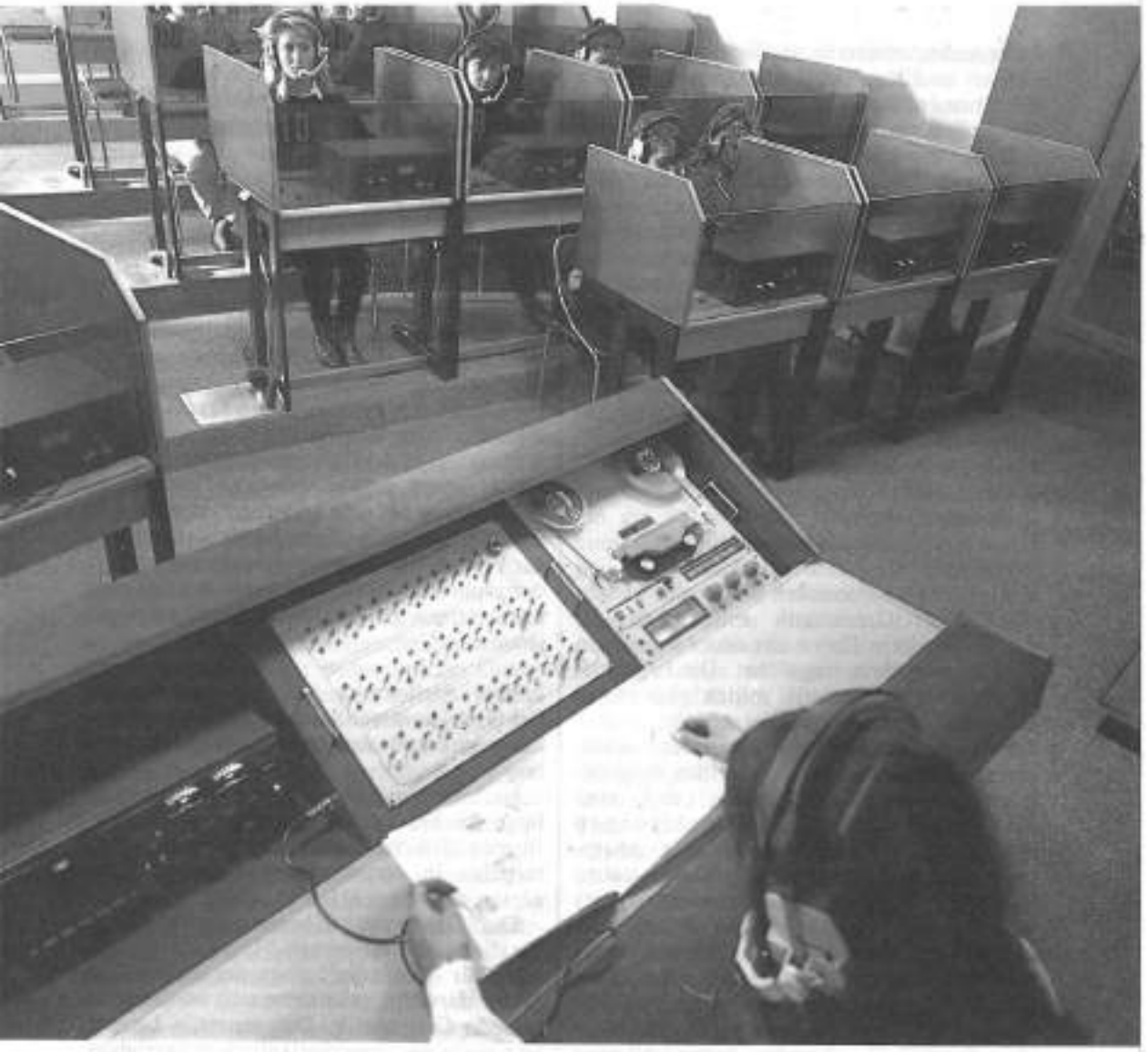
Die Grammatik-Übersetzungs-Methode, für die Schulz-Griesbach "Deutsche Sprachlehre für Ausländer" einen der letzten Ausläufer darstellt, orientierte sich an der lateinischen Grammatik. Das generelle Lehrziel war eindeutig grammatikalisch ausgerichtet: 'Die Konstruktionsregeln verstehen und anwenden können'. Entsprechend war das Übungsrepertoire relativ eingegrenzt: Korrekte Sätze nach einer Regel bilden, Lückentext, Umformungsübungen, Übersetzung.

Die audiolinguale und audiovisuelle Methode dagegen - als Beispiel wäre hier etwa Braun-Nieder-Schmöe "Deutsch als Fremd-

(1) Meine Ausführungen stützen sich hier besonders auf G. Neuner u.a. "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" Langenscheidt 1981 s. 10-15.

CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio linguistico Mod F1



CARATTERISTICHE TECNICHE

Possono operare due professori contemporaneamente e indipendenti.
Quattro gruppi di studio liberamente composti.
Quattro ingressi differenti.
Completo di tutte le funzioni di un laboratorio linguistico A,A,C.
Banco allievo con o senza fiancate, con vano registratore - cuffia a scomparsa, chiudibile elettricamente e centralizzato alla consolle.
Alimentatori Switching a 24V. Registratori telecomandati, con contagiro digitale in tempo reale, tastiera a membrana.
Garanzia totale per due anni con interventi anche a livello didattico per la stessa durata della garanzia.

Informazioni - preventivi - assistenza:
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA
V.le DUODO. 98 - 33100 UDINE - Tel. 0432/206854

sprache" anzuführen — hatte ihren linguistischen Bezug in der strukturalistischen Sprachbeschreibung. Bedingt durch diese Verbindung und durch die Adaption der behavioristischen Lerntheorie stellte sich das übergeordnete Lehrziel so dar: 'Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung und kontinuierliches Einüben von Wortmustern und Satztypen mit Hilfe von Analogieschlüssen'. Der Kanon der Übungsformen übernimmt aus der Grammatik-Übersetzungs-Methode den Lückentext und die Umformungsübungen, hinzu kommen neu der pattern drill, die Satzschalttafel und die Satzbildung aus Einzelelementen.

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht fand in der sprachwissenschaftlichen Teildisziplin der Pragmalinguistik seine theoretische Grundlage. Sein verbindliches Lehrziel läßt sich als 'Kontext- und situationsadäquate Verstehensprozesse und Äußerungsweisen' angeben. Diese methodische Richtung hat nicht kommunikative Übungen als solche entwickelt, sondern ein System von schrittweisen Übungssequenzen, die Kommunikationsakte vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Konkreter gesagt, folgen auf Verstehensleistungen (A) die Sequenzbausteine Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit (B), Aufbau der Mitteilungsfähigkeit (C) und freie Äußerung (D).

Die Stufen A - D der Übungstypologie dürfen nicht mit Phasen des audiolingualen Unterrichts verwechselt werden, aber durch die Konstruktion von Übungssequenzen ergeben sich doch klar abgrenzbare didaktische Schritte. Das audiolinguale Unterrichtsmodell geht von einem Grobschema von 5 Phasen aus: Hinführung, Präsentation, Üben, Bewußtmachen und Transfer. Der Grammatikunterricht ist den Phasen Üben und Bewußtmachen zugeordnet und nimmt damit einen breiten Raum ein. Im Rahmen der Übungstypologie lassen sich die allermeisten Grammatikübungen dem Sequenzteil B (Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit) zuordnen. Die Kennzeichen von B-Übungen sind starker Lenkungsgrad und, für den Teilbereich Grammatik, die Isolierung von Phänomenen. Zwar hat der kommunikative Fremdsprachenunterricht für den Gegenstand Grammatik keine neuen Übungsformen entwickelt, aber ihr Stellenwert gegenüber der audiolingualen Methode hat sich entscheidend geändert. Der Grammatikunterricht besitzt nur mehr eine Hilfsfunktion für die Produktion sprachlich korrekter, inhaltlich akzeptabler Äußerungen, er darf keinesfalls das Endziel vom Unterricht sein.

Der formalen Seite von Äußerungen sind damit untergeordnete Lernziele zugeordnet, diese beziehen sich etwa auf folgende Fragen: Wie werden sprachliche Mittel gebildet? Mit welchen Endungen und anderen Kennzeichen? Welche Stelle haben sie im Satz? Dagegen beziehen sich die übergeordneten Lernziele auf die inhaltlich-funktionale Seite von Äußerungen, nämlich auf den folgenden Fragenkomplex: Wie werden sprachliche Mittel verwendet? In welcher Situation? Wem gegenüber? Was kann man mit ihnen ausdrücken und erreichen?

Der Primat der inhaltlichen und kommunikativen Seite von Äußerungen wirkt sich auf die Konzeption kommunikativer Lehrwerke so aus, daß sie nach einer Progression von Sprechakten/Sprechintentionen wie "um Rat fragen und darauf reagieren" strukturiert sind, während der bisherige Progressionsmaßstab Grammatik sekundär wird. Hierzu ein bezeichnendes Zitat aus dem Lehrerhandbuch zu "Deutsch aktiv 1" (2) "Wir haben Gesprächssituationen nicht um Grammatikpensen herumkonstruiert, sondern die Grammatikstrukturen ergeben sich aus den Gesprächsabsichten der Personen in den Situationen". Damit wird ein hoher Anspruch erhoben, daß nämlich der Zusammenhang von Sprechintentionen und grammatikalischen Phänomenen ein gelöstes Problem sei. Es bleibt aber reichlich dunkel, welche notwendige Verbindung z.B. zwischen der Sprechintention "sich verabreden" und dem Gebrauch der trennaren Verben zu ihrer Realisierung besteht (3).

(2) Neuner G., Schmidt R., Wilms H., Zirkel M.: Deutsch Aktiv Ein Lehrwerk für Erwachsene Langenscheidt 1979. Lehrerhandbuch zu Deutsch Aktiv 1 S. 5.

(3) Neuner, Schmidt, Wilms, Zirkel: Deutsch aktiv Langenscheidt 1981 Band 1 Lektion 3.

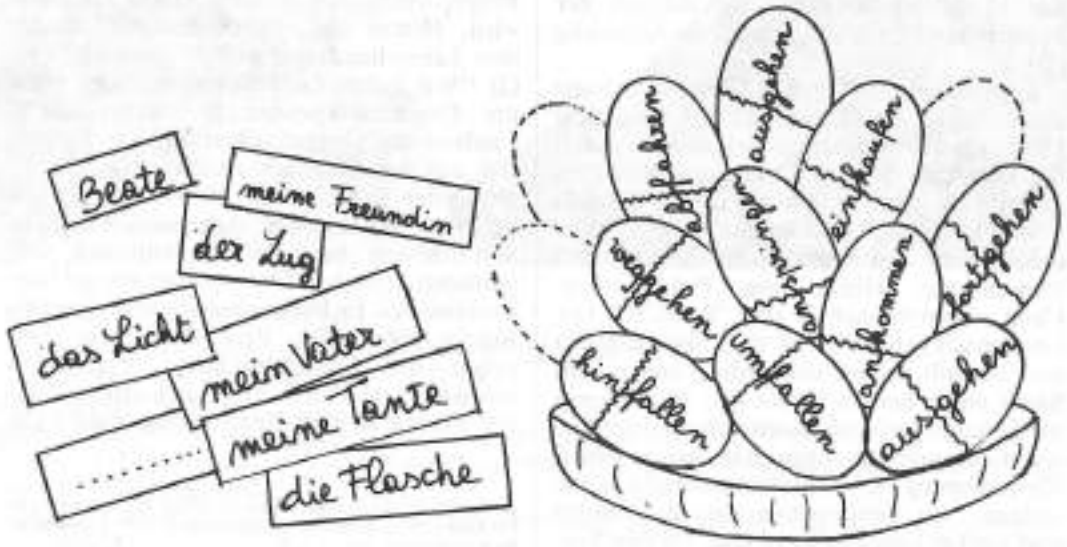
Zudem weicht erstaunlicherweise die Grammatikprogression in kommunikativen Lehrwerken kaum von der in audiolingualen ab.

Allerdings existieren Ansätze dafür, wie die grammatikalische Komponente von Sprechintentionen eruiert werden kann, was sich aber noch nicht in Lehrwerken niedergeschlagen hat. Nachfolgend ist ein Beispiel wiedergegeben, das sich zwar nicht auf eine einzelne Sprechintention, sondern auf die umfassendere Kategorie "Mitteilungsbereich" bezieht, aber klar das durchzuführende Verfahren demonstriert (4).

Aus der Analyse kann adressatenspezifisch geklärt werden, welche Strukturen vom Lerner aktiv beherrscht werden müssen, um sich für diesen Mitteilungsbereich adäquat ausdrücken zu können. Für Anfänger würden sicher die Elemente Possessivpronomen, gehören + Dativ und eventuell noch Genitivkonstruktionen voll ausreichen. Solange solche Untersuchungen noch nicht für alle Mitteilungsbereiche, die für die verschiedenen Zielgruppen von Fremdsprachenlernen relevant sind, geleistet sind, bleibt als realistischer Standpunkt nur die These des Lehrerhandbuchs zu "Themen 1" (5). Dort wird davon ausgegangen, daß Sprechintentionen und Grammatikstoff sich zwar nur willkürlich verbinden lassen, daß aber eine möglichst widerspruchsfreie Zuordnung das Ziel sein muß.

Da der kommunikative Fremdsprachenunterricht sich nicht an behavioristischen Lerntheorien orientiert, sondern von der Erkenntnis ausgeht, daß Erwachsene und Jugendliche Fremdsprachen zu einem erheblichen Teil kognitiv lernen, spielt die Regeldarstellung für den Grammatikunterricht eine große Rolle. Die verschiedenen Möglichkeiten sollen im folgenden kurz beschrieben werden.

Die traditionelle Form der kognitiven Hilfe durch graphischtechnische Symbole wie Unterstreichung, andere Drucktype, farbige Raster bietet den Vorteil, daß übersichtliche Paradigmata entstehen. Dadurch werden Regellerner sicher sehr gut angesprochen. Sobald die Valenzgrammatik einem Lehrwerk zugrundeliegt, werden abstrakte Symbole verwendet (z.B. "Deutsch aktiv"). Der notwendige Abstraktionsgrad verwandelt für manche Lernertypen die intendierte Lernhilfe eher in ein Lernhindernis. Die dritte Möglichkeit, die Signalgrammatik im engeren Sinn (Bild-Metaphern) demonstriert das folgende Beispiel, das eine Arbeitsgruppe zu den trennbaren Verben erstellt hat:



(5) Themen 1 Lehrerhandbuch S. 8/9.

Der Mitteilungsbereich: Zugehörigkeit (4)	Genitiv/von + Dativ Poss. Pron.	Verbkonstruktionen	Wortzusammensetzungen	Relativsätze
Verwandtschaft	Wessen Bruder? Ahmets Bruder der Bruder des Ahmet der Bruder von Ahmet sein Bruder	Mit wem ist sie verheiratet/verwandt? Sie ist mit Ahmet verheiratet/verwandt.	Schwiegervater, Enkeltochter	Wer ist der Mann, mit dem sie verheiratet/verwandt ist? Das ist der Mann, mit dem sie verheiratet/verwandt ist.
Emotionale Beziehung	Wessen Freund? Ahmets Freund der Freund des Ahmet der Freund von Ahmet sein Freund	Zu wem gehört der Mann? Der gehört zu Ahmet.	Arbeitskollege	der Mann, der mit Ahmet befreundet ist; der Mann, der zu Ahmet gehört;
Besitz	Wessen Auto? Ahmets Auto das Auto des Ahmet das Auto	Wem gehört das Auto? Das Auto gehört Ahmet Das hat Ahmet gekauft/ geerbt/ geschenkt bekommen.		das Auto, das Ahmet gehört/das Ahmet gekauft hat;
andere Zugehörigkeiten (Gewohnheit, Urheberschaft, Mitgliedschaft)	Wessen Platz? Ahmets Platz der Platz des Ahmet der Platz von Ahmet sein Platz	Wem gehört der Platz? Wer sitzt da? Der Platz gehört Ahmet	Lesermeinung Gewerkschaftsmitglied	die Meinung, die die Leser sich gebildet haben; der Kollege, der in der Gewerkschaft ist;
Ziel/Zweck		Wozu gehört das? Wofür ist das? Der Schlüssel gehört zu der Wohnung.	Wohnungsschlüssel Wohngeldantrag Büchsenöffner	der Schlüssel, der zur Wohnung gehört.

(4) H. Barkowski u.a.: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. 1980 S. 252.

Der hohe Grad der Anschaulichkeit der signalgrammatischen Darstellungsweise wirkt sehr unterstützend für den Lernprozeß. Es bleibt nur vorerst fraglich, ob sich alle wesentlichen Grammatikphänomene metaphorisch umsetzen lassen.

Eine vierte Möglichkeit stellt das entdekende Lernen dar. Hier ist zum einen das Anknüpfen an bereits bekannte Strukturen zu nennen; so wird z.B. in "Themen" bei der Einführung des Possessivpronomens der Lerner auf den in einer früheren Lektion behandelten unbestimmten Artikel verwiesen. Die andere Variante besteht darin, daß die Lerner dazu angeleitet werden, die Regel selbst zu finden. Dafür ein Beispiel aus "Sprachkurs Deutsch 2". (6) (S. nächste Seite).

Im Fortgeschrittenen-Unterricht sollte dieses Vorgehen generell im Grammatikunterricht verwendet werden, wärend im Anfängerunterricht dies leider nur in sehr beschränktem Maße möglich ist.

Die vier Haupttypen der Regeldarstellung können nicht in eine Bewertungsskala "gut -schlecht" eingeordnet werden, da die verschiedenen Lernertypen unterschiedliche kognitive Lernhilfen brauchen. Deshalb sollte im Klassenunterricht darauf geachtet werden, daß keine Beschränkung auf eine Form der Kognition stattfindet.

Wenn Grammatikphänomene bewußt gemacht werden, ist eine Metasprache zur Verständigung notwendig. Das Problem besteht darin, wie umfangreich und differenziert diese Metasprache sein muß und kann, um einerseits die wesentlichen Strukturen der deutschen Sprachen identifizieren zu können und andererseits nicht ein neues Lernproblem 'Terminologiewortschatz' zu schaffen. Wenn einem Lehrwerk das Modell der Valenzgrammatik zugrunde liegt, hat das zur Konsequenz, daß eine ausgedehnte Metasprache (besonders die Ergänzungskategorien) gelernt werden muß. Die lateinische Terminologie hat demgegenüber den Vorteil, daß deren Begriffsrepertoire weniger extensiv ist und vielleicht auch aus dem Muttersprache-Unterricht schon vertraut ist. Allerdings bleibt zu fragen, ob sich die deutsche Sprache mit der lateinischen Terminologie adäquat beschreiben läßt. Es hängt sicher stark von der Lernergruppe ab, in welchem Umfang sinnvollerweise Metasprache eingeführt werden soll. In jedem Fall sind Begriffe notwendig, die — lateinisch ausgedrückt — die Phänomene Verb, Nomen, Pronomen, Kasus, Genus, Infinitiv und Partizip II benennen.

Abschließend soll noch der Aspekt 'sprachliche Korrektheit' im kommunikativen Fremdsprachenunterricht betrachtet w e r -
den. Alle fachdidaktischen Publikationen, die den kommunikativen Fremdsprachenunterricht propagieren, vertreten den Standpunkt, daß das Gelingen der Kommunikation das eigentliche Lernziel darstellt, wodurch die sprachliche Korrektheit der Äußerung sekundär wird. Hierzu ein bezeichnendes Zitat aus der "Kontaktschwelle" (7): "Wichtigstes Kriterium ist, *daß* Kommunikation zustande kommt, daß die 'Botschaft' des Sprechenden verstanden wird. Völlige Korrektheit ist nicht Voraussetzung für ein Gelingen der Kommunikation. Die Verständigung funktioniert auch bei Abweichungen und Verstößen in bezug auf sprachliche Normen".

Die Umschreibungen für die zulässige Fehlerhaftigkeit von Äußerungen bleiben sehr vage. Von der Unterrichtspraxis her gesehen können z. B. falsche Endungen beim attributiven Adjektiv sicher als nicht kommunikationsstörend eingestuft werden. Hier sollte das Korrekturverhalten des Lehrers demnach auch äußerst zurückhaltend sein. Aber wenn Lerner/Lernergruppen die Grundregeln der deutschen Verbstellung nicht beherrschen, halte ich es für legitim und notwendig, korrigierend und vor allem durch erneutes Üben des Problems einzugreifen.

Eine objektive Grenze, die gestörte Kommunikation aufgrund sprachlicher Normverstöße anzeigt, gibt es selbstverständlich nicht. Der Anspruch, sich korrekt aus-

(6) Häussermann U., Woods U., Zenker H.: Sprachkurs Deutsch 2 Verlag Moritz Diesterweg 1979 Kapitel 17 S. 58-59.

(7) "Kontaktschwelle". Europarat 1980. Langenscheidt Verlag S. 26.

28
Diskussion

DAS PARTIZIP

- 1. Lesen Sie die vier Beispiele noch einmal. Wie heißen die Partizipien?
- 2. Vergleichen Sie die vier Partizipien! Gibt es Unterschiede?
- 3. Bilden Sie nun diese vier Sätze im Präsens!
- 4. Sie können nun eine Regel bilden:

springende Verben	nicht springende Verben
↓	↓
wie sieht das Partizip aus?	*wie sieht das Partizip aus?*

29
Elemente

DAS PARTIZIP

Diese Verben springen nicht:	Infinitiv	Partizip ohne **-ge-**
be-	beginnen	begonnen
emp-	betreten	betreten
ent-	empfangen	empfangen
er-	entdecken	entdeckt
ge-	erkennen	erkannt
miß-	gewinnen	gewonnen
über-*	überqueren	überquert
unter-*	unterschreiben	unterschrieben
ver-	verstehen	verstanden
zer-		

Diese Verben springen:	Infinitiv:	Partizip mit **-ge-**
ab-	abfahren	abgefahren
an-	ankommen	angekommen
auf-	aufnehmen	aufgenommen
bei-	einladen	eingeladen
ein-	mitnehmen	mitgenommen
zurück-	zurückkehren	zurückgekehrt
und so weiter		

* Einige Verben mit über- und mit unter- können auch springen.

drücken zu können, ist stark zielgruppenabhängig. Während Immigranten aus sozialen Gründen unter einem Zwang zur Korrektheit stehen, können Touristen mit einer großen Fehlertoleranz bei ihren deutschen Gesprächspartnern rechnen. Allerdings stellt eine grammatische Kompetenz eine Kommunikationserleichterung für alle Zielgruppen dar, da nur durch sie eine symmetrische Kommunikation als Annäherungswert möglich wird. Aus dieser Bewertung der grammatischen Kompetenz als je nach Adressatengruppe sozialer Notwendigkeit oder sozialer Hilfe komme ich zu dem Schluß, daß dem Grammatikunterricht im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ein höherer Stellenwert eingeräumt werden müßte, wenn das generelle Lernziel der kommunikativen Kompetenz ernsthaft als Fähigkeit zum sprachlichen Handeln aufgefaßt wird. H. Kleineidam (8) faßt die Problemlage zutreffend und pointiert zusammen: "Grammatik ohne Kommunikation stellt kein angemessenes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht dar, Kommunikation ohne Grammatik macht den Fremdsprachenunterricht unökonomisch und weitgehend ineffizient".

BIBLIOGRAPHIE

Grundzüge einer deutschen Grammatik. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Karl Erich Heidolph, Walter Flämig und Wolfgang Motsch. Berlin (DDR): Akademie-Verlag 1981.
Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele. Hg.v. Karl-Dietrich Bausch. Königstein/Ts.: Scriptor 1979.
Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Hg.v. Claus Gnutzmann und Detlef Stark. Tübingen: Narr 1982.
Gerhard Neuner, Michael Krüger u. Ulrich Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin usw.: Langenscheidt 1981.
Hans Barkowski, Ulrike Harnisch u. Sigrid Kumm: Handbuch für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern. Königstein/Ts.: Scriptor 1980.
Hartmut Kleineidam: Kommunikation ohne Grammatik oder Grammatik ohne Kommunikation? In: Neusprachliche Mitteilungen 35 (1982). 103-13.
Bernd Latour: Grammatik in neueren Lehrwerken DaF: Auswahl, Präsentation, Progression. In: Lehrwerkforschung — Lehrwerkkritik DaF. Werkstattgespräch. Hg.v. Hans-Jürgen Krumm. München 1982. 93-105.
Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Hg.v. Deutscher VHS-Verband u. Goethe-Institut. Bonn usw. 1977.
Grundbaustein zum Zertifikat DaF. Hg.v. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen VHS-Verbandes. Bonn-Frankfurt/M. 1981.
Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Hg.v. Europarat für kulturelle Zusammenarbeit. Verf.: Markus Baldegger u.a. Berlin usw.: Langenscheidt 1981.

(8) H. Kleineidam: Neusprachliche Mitteilungen 1982 Heft 2 S. 111.



Kongreßkalender

18. - 20.4.1985 PARMA (Camera di Commercio Via Verdi 2 Parma):
Primo convegno internazionale di studî: Mitteleuropa: un problema storiografico, una proposta europea dal '700 al '900.

Relatori:
Adam Wandruszka, Arduino Agnelli, Ernst Federn, Aldo Gargani, Peter Kampits, Zador Tordai, Franco Bianco, Zoran Konstantinović, Josef P. Strelka, Franco Rella, Eugenio Bernardi, Herbert Zeman, Roman Vlad, Dieter Ronte, Manfred Tafuri, Roberto Rizzo, Ulrich Fülleborn, William Johnston, Giuseppe Farese, Luigi Forte, Heinz Wetzel.

Moderatori:
Marino Freschi, Carlo Sini, Maria Enrica D'Agostini, Arturo Carlo Quintavalle, Alberto Destro, Giorgio Cusatelli.

Tavola Rotonda:
Roberto Calasso, Wolfgang Kraus, Hermann Lenz, Claudio Magris, György Sebestyan, Julian Stryikowski, Giorgio Voghera.

Informazioni:
Prof. Dott. Maria Enrica D'Agostini Via 4 Novembre 146 29100 PIACENZA Tel. 0523-36772

30.5-1.6.1985 SAARBRÜCKEN:
13. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache beim DAAD

Auskunft:
W. Schleyer, Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache der RWTH Aachen, Templergraben 55,5100 Aachen

13.-16.6.1985 KÖLN: International Computer-Show

Auskunft:
Verkehrsamt der Stadt Köln, Kongreßabteilung, Unter Fettenhennen 19, 5000 Köln 1

22. - 26.7.1985 HELSINKI:
Weltkongress der "Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes" (FIPLV).

Thema: Competence through confidence.

Auskunft: FIPLV Seestraße 247 CH-8038 Zürich Schweiz
oder: The Finnish Language Teachers' Association, Annankatu 22 A1, SF-00100 HELSINKI 10 Finlandia

25.-31.8.1985 GÖTTINGEN
7. Kongreß der Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft (IVG): „Kontroversen, alte und neue"

Auskunft:
IVG-Sekretariat, Nikolausberger Weg 15, 3400 Göttingen

29.8.1985 WUPPERTAL
FMF-Tag 1985
Auskunft:
J. Schlesinger, En de Fluhdänne 4, 5000 Köln 80

Auskunft:
Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm. Universität, Von-Melle-Park 5 D-2000 Hamburg 13
oder
Eurocentres Seestrasse 247 CH-8038 ZÜRICH

7. - 9.10.1985 LUDWIGSBURG:
11. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Ausbildungsseminaren.
Themenbereiche:
1. Sprache - Kultur - Region
2. Drama - Simulation - nichtverbales Verhalten
3. Die politische Dimension der Fremdsprachen und des Fremdsprachenunterrichts
4. Spracherwerb

Auskunft:
Prof. Dr. G. Nold. Planungsausschuß Fremdsprachendidaktiker-Kongreß Pädagogische Hochschule Fachbereich II Postfach 220, 7140 LUDWIGSBURG

4. - 8. August 1986 BERN: Internationale Deutschlehrertagung
Sektionen:
1. Lernzielbestimmung; 2. gesteuertes und autonomes Lernen; 3. Medien und Technologien; 4. Motivation im Deutschunterricht; 5. Spracherwerb, Sprachbewahrung, Sprachverlust; 6. Deutsch für Erwachsene; 7. Deutsch als Fremdsprache; 8. Muster- und Fremdsprachenunterricht; 9. Die Rolle des Lehrwerks; 10. Auswahl und Behandlung literarischer Texte; 11. Landeskunde; 12. Ferienkurse, Schüleraustausch, Studienreisen; 13. Bildung, Ausbildung und Weiterbildung des Deutschlehrers; 14. Freies Forum.

SEMINARE FÜR DEUTSCHLEHRER

1. GOETHE-INSTITUT
für Selbstzahler

PROGRAMM	ORT	TERMIN	ANMELDESCHLUß	GEBÜHREN	ANMELDUNG BEI
AS 1 Erlebte Landeskunde	Berlin	27.07.85 - 10.08.85	01.06.85	DM 990	Goethe-Institut Kaiserbeckstr. 38-48 D-1000 BERLIN 15
AS 2 Erlebte Landeskunde	Berlin	10.08.85 - 24.08.85	01.06.85	DM 990	Goethe-Institut Kaiserbeckstr. 38-48 D-1000 BERLIN 15
GS 583 Methodik/Didaktik DaF	Berneck	18.08.85 - 31.08.85	19.07.85	DM 990	Goethe-Institut Referat 31 Lenbachplatz 3 D-8000 MÜNCHEN
IS 85-1 Informationsseminar Bundesrepublik Deutschland/ DDR	Göttingen	01.09.85 - 21.09.85	01.08.85	DM 500	Goethe-Institut Merkelstraße 4 D-3400 GÖTTINGEN
IS 85-2 Informationsseminar Bundesrepublik Deutschland/ DDR	Göttingen	01.12.85 - 21.12.85	01.11.85	DM 500	Goethe-Institut Merkelstraße 4 D-3400 GÖTTINGEN
Hospitationsprogramme: Hospitationen an Goethe-Instituten	Freiburg Göttingen Iserlohn Murnau	nach Vereinbarung		2 Wochen: DM 950,- 3 Wochen: DM 1275,- 4 Wochen: DM 1585,-	Goethe-Institut - Referat 31 Lenbachplatz 3 D-8000 München

2. Universität Hamburg
in Verbindung mit dem Goethe-Institut e.V. München

PROGRAMM	ORT	TERMIN	ANMELDESCHLUß	GEBÜHREN	ANMELDUNG BEI
DEUTSCHLERNEN-DEUTSCHLEHREN Thema: Neuere Tendenzen im Unterricht für Fortgeschrittene (Sprache, Literatur, Methodik)	Hamburg	2. - 14. 9. 85.	1. Juni 1985	Einschreibgebühr: DM 50 Teilnehmergebühr ohne Unterkunft und Mahlzeiten: DM 150 (Vermittlung von günstigen Privatunterkünften und Pensionszimmern)	Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm Zentrales Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg Von-Melle-Park 5 D-2000 HAMBURG 13 Tel. 0049-40-4123 5387

3. SIT SPRACHINSTITUT TÜBINGEN

PROGRAMM	ORT	TERMIN	ANMELDESCHLUß	GEBÜHREN	ANMELDUNG BEI
Einführungskurs in Didaktik und Methodik des extensiven Deutschunterrichts (plus fakultative Unterrichtswoche)	SIT TÜBINGEN	28.07.85-10.8.85. bzw. 17.08.85	28.06.85	Kursgebühren: DM 460 pro Woche Unterkunft und Verpflegung: DM 230 pro Woche	Sprachinstitut Tübingen Eugenstr. 71 D 7400 Tubingen Tel. 0049-7071-34018
Sehen und Verstehen-Alltag in der Bundesrepublik: Fortbildungsseminar zur Landeskunde		18.08.85-31.08.85			

Kurse für Schüler

GOETHE-INSTITUT

PROGRAMM	ALTER	KURSDAUER	TERMINE	ANMELDUNG/AUSKUNFT BEI:
Sprache, Spiel und Sport für Jugendliche (Selbstzahler)	14 - 18 Jahre	2 - 3 Wochen	Juli August 85	Goethe-Institut Referat 31 c D-8000 **München** 2 Postfach 20 10 09 Tel. 0049-89-5999-211
Sprachkurse für Schulklassen: werden auf Wunsch für geschlossene Schulklassen organisiert. Unterbringung in deutschen Familien.				s. oben

EURO-INSTITUT

PROGRAMM	ALTER	KURSDAUER	TERMINE	ANMELDUNG/AUSKUNFT BEI:
Sprachunterricht (3x45 Minuten) morgens + 1 Stunde Konversation am Nachmittag Ausflüge, Spaziergänge, Museumsbesuche usw.	Kinder im Alter von 10 - 12 Jugendliche bis 16 Jahre	von 7. bis 26.7.85	Einschreibgebühr: sfr. 50 Preis pro Tag: sfr. 31 Betreuung: sfr. 98 pro Woche Versicherung, Ausflüge, Museumseintritt usw.: sfr. 30 pro Woche Extraberechnung für Tennis- und Reitstunden und für die Ausflüge nach München, Salzburg, Berchtesgaden, Bodensee.	Prof. Dott. Ida Barbieri Piazza Fiume 7 26100 CREMONA Tel. 0372/25053 Der Kurs findet im HAUS DER JUGEND in **Innsbruck** statt.

Barbara Baumann
Birgitta Oberle

Deutsche Literatur in Epochen



Max Hueber Verlag

LESERZUSCHRIFTEN

Von *Umberta Arfaioli*, einem Vorstandsmitglied der A.C.I.T. (Associazione Culturale Italo-tedesca/Deutsch-Italienische Kulturgesellschaft) in La Spezia, haben wir den folgenden Beitrag erhalten. Er ist im Mai 1984 entstanden, im Rahmen einer vom "Assessorato della Pubblica Istruzione del Comune e della Provincia di La Spezia" in Zusammenarbeit mit der A.C.I.T. organisierten Tagung zum Thema: "Le lingue straniere nella scuola per comunicare nel mondo". Die Situation "DaF in Italien" wird darin sprachpolitisch im Zusammenhang mit der Lage der anderen Fremdsprachen betrachtet, mit der Absicht die Leser zu einer Stellungnahme anzuregen.

Le lingue straniere nella scuola italiana

La proposta di introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare è stata al centro di numerosi convegni in diverse città italiane e in ciascun convegno si sono ripetuti gli stessi interrogativi, ai quali non è stata data fino ad oggi nessuna risposta chiara e definitiva.

Nel Convegno di La Spezia si è trattato, tra le altre questioni, un aspetto del problema sul quale sembra opportuno ed urgente ritornare ad insistere: la scelta e la distribuzione delle lingue straniere nella scuola italiana.

Nel momento in cui si stanno per attuare i nuovi programmi della scuola elementare e si sta discutendo la riforma della secondaria, un problema, quello della distribuzione delle lingue straniere, potrebbe essere analizzato, forse per la prima volta nella storia della Scuola Italiana, tenendo presente tutto l'arco di studi, dalla scuola elementare alla scuola superiore, per programmare un curricolo formativo razionale ed evitare così tempi morti di apprendimento e ripetizioni inutili e demotivanti agli alunni, nonché gravi disfunzioni alla scuola.

Il problema delle lingue straniere non è noto solo agli addetti ai lavori. Nell'articolo di un quotidiano, che dava notizia di questo convegno, si leggeva: "Come andiamo con le lingue straniere? Maluccio, a dire la verità. Si studiano poco organicamente, i nostri ragazzi frequentano qualche corso integrativo alle elementari, alle medie si accapigliano per fare tutti inglese, alle superiori c'è chi ne studia due (ragioneria, Professionali per il Commercio etc.) e chi nessuna (trienni dei tecnici Industriali, Licei Classici, Istituti Magistrali). Ma le cose stanno per cambiare".

Ci piacerebbe condividere l'ottimismo di questa ultima affermazione, ma i segni del cambiamento non si scorgono ancora, almeno per le lingue straniere sembra proprio che tutto debba continuare come prima. Ma vediamo come era prima e cerchiamo di spiegare il perché dell'affermazione: "Alle medie si accapigliano per fare tutti inglese".

Dai primi anni del dopo guerra ai nostri giorni la scuola Media, dove esistevano prevalentemente corsi di francese, ha dovuto far fronte alla crescente richiesta di studio dell'inglese. Inizialmente questa richiesta, che fino a qualche anno fa è andata di pari passo con l'aumento delle classi in seguito alla scolarizzazione di massa, ha potuto essere soddisfatta senza eccessiva preoccupazione per i corsi di francese già esistenti. Ma la richiesta dell'inglese continuava anche quando l'aumento delle classi si è arrestato. A questo punto il Ministero ha fatto sapere che nei corsi esistenti non poteva essere studiata una lingua diversa da quella che già risultava nell'organico ministeriale. Questo significava che l'inglese non poteva continuare a dilatarsi nella scuola fino ad estromettere del tutto il francese. Da questo momento in poi hanno inizio gli "accapigliamenti", i disagi e le manovre delle famiglie per iscrivere i figli ai corsi di lingua inglese. Né minori sono stati i disagi per i Capi d'Istituto e per le Segretarie. Neppure le competenze degli organi collegiali, né le proposte dei Collegi dei docenti hanno risolto la questione della scelta della lingua straniera senza evitare conflitti di competenze, scontri, scontenti.

Il Ministero ha semplicemente assistito all'espansione "spontanea" dell'inglese ed è intervenuto soltanto per arrestarla, ma non ha mai indicato soluzioni, né sollecitato studi e ricerche, sulla base dei quali giungere ad una distribuzione delle LS e non solo dell'inglese e del francese, funzionale alla formazione degli alunni e rispettosa del pluralismo linguistico.

La lamentela della totale assenza del Ministero in tema di LS è tanto più giustificata adesso che stanno per essere attuati i nuovi programmi per le scuole elementari che raccomandano di privilegiare l'inglese. Da più parti, anche da parte di numerosi anglisti, ci si è chiesti che cosa succederà delle altre lingue straniere. Perché ci si è affidati di nuovo ad una formula generica quale la raccomandazione di privilegiare l'inglese, considerato che già la "scelta" ha funzionato tanto male nella scuola media? Nessuno nega l'alto valore culturale della lingua inglese, ma non può restare l'unica lingua in tutta la scuola dell'obbligo e nei trienni superiori. Dovrà senz'altro aprirsi un dibattito al riguardo e al più presto.

Le cose possono realmente cambiare solo se le forze che operano nella scuola non si lasceranno sfuggire le occasioni dei nuovi programmi delle elementari e della riforma della scuola secondaria. La scelta e la distribuzione delle lingue straniere possono essere razionalizzate, solo considerando la scuola come un corpo unico e non accettando di risolvere i suoi problemi settorialmente. Le associazioni degli insegnanti devono quindi rifiutare di accettare qualsiasi scelta per la lingua straniera nella scuola elementare, senza che prima venga programmato e concordato con il Ministero un piano organico per il proseguimento della lingua straniera nella Scuola Media di I e II grado che, sulla base delle diverse realtà culturali ed economiche, ne organizzi lo studio in relazione ad obiettivi, durata e scelta.

Gli insegnanti di tedesco di La Spezia, anche sulla base delle esperienze personali di alcuni di essi, come l'insegnamento nei corsi facoltativi delle elementari, l'utilizzazione nel Quinquennio Sperimentale dell'I.T.C.S., "A. Fossati" di La Spezia, i corsi di aggiornamento per insegnanti della scuola elementare e superiore, esprimono la loro opinione e riassumono il problema delle lingue straniere nella scuola italiana in tre punti nodali:

1. opportunità che a ciascun alunno venga garantita la conoscenza dell'inglese nel suo iter scolastico;
2. necessità del pluralismo linguistico;
3. necessità di razionalizzare il pluralismo introducendo due lingue straniere in successione, ossia una lingua straniera nella scuola dell'obbligo, una seconda lingua straniera, diversa dalla precedente, in tutti i trienni superiori con non meno di 4 ore settimanali.

Pertanto sono contrari:
1. al monopolio dell'inglese (inglese come lingua straniera per 13 anni);
2. al mantenimento dell'attuale binomio inglese-francese che si è radicalizzato per mancanza di tempestivi provvedimenti correttivi;
3. allo studio contemporaneo di due lingue straniere, se a ciascuna venissero assegnate solo due o tre ore settimanali.

Sono convinti:
1. che durante l'arco di studi di 13 anni sia possibile raggiungere un buona conoscenza di almeno due lingue straniere;
2. che si debba insistere perché una razionalizzazione della scelta e distribuzione delle lingue straniere sia programmata contestualmente alla attuazione dei nuovi programmi per la scuola elementare e della riforma della scuola secondaria.

Ovviamente quelle sopra espresse sono indicazioni che vogliono avere lo scopo di sollecitare la discussione sul problema per la cui soluzione si auspicano i necessari apporti e contributi di tutti gli insegnanti interessati.

Umberta Arfaioli (A.C.I.T. La Spezia)

Mit Interesse habe ich die Zeitschrift "FRAGEZEICHEN" gelesen. Es ist immer gut und lehrreich, wenn man mit jemandem Erfahrungen und Meinungen austauschen kann und "FRAGEZEICHEN" scheint mir das richtige Mittel dafür zu sein, denn die darin behandelten Themen sind alle die wich-

tigsten, die in unserem Lehrfach vorkommen. Ich wünsche Ihnen guten Erfolg und bin gerne bereit, meine tägliche Erfahrung aus der Ferne mitzuteilen und auszutauschen.

Margherita Comazzi Castano (NOVARA)

Diesem und den vielen anderen ähnlichen Briefen danken wir für die Ermutigung, in der Hoffnung mit den Lesern in einen regen Meinungsaustausch zu treten.

Anschriften der Verfasser:
Studiendirektor Dr. Franz Josef Zapp, Hedwigstraße 4, 8000 München 19

Prof. Dr. Gerhard Neuner Universität-GhS Kassel
Heinrich-Plett-Str. 40 5300 Kassel

Jutta Weisz
Clemensstr. 119 8000 München 40

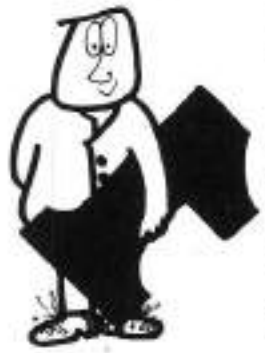
Kontrast-Programm



Idiomatisches Deutsch lernen:
Kleine deutsche Partikellehre
Ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache
Von H. Weydt, Th. Harden, E. Hentschel, D. Rösler
Klettbuch 55463
Compact-Cassette: Klett-Nummer 55464

2

- mit Erklärungen – Beispielen – Übungen – Register mit zusammenfassenden Beschreibungen – Compact-Cassette
Abtönungspartikel sind jene kleinen Wörter wie aber, denn, doch, eigentlich, die Lernern und Lehrern immer wieder Schwierigkeiten bereiten. Die Kleine deutsche Partikellehre zeigt, wie man diese Wörter lernen und lehren kann.



Deutsch auf spielerische Art:



Raten Sie mal!
Rätsel zum Deutschlernen
Von Nina Caro
Klettbuch 5508

Für alle, die schon etwas Deutsch können und ihre Kenntnisse auf kurzweilige Art erweitern und vertiefen möchten.
– über 90 Rätsel verschiedenster Art zu Grammatik und Wortschatz
– mit Illustrationen, Sachregister und Lösungsteil
– geeignet für Unterricht und Selbststudium

Ernst Klett Verlag
Postfach 809
D-7000 Stuttgart 1

Weitere Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in unserem Fachkatalog **P 550017.** Bitte anfordern!
Gerne nennen wir Ihnen Bezugsquellen.