

Christine Michler, Daniel Reimann

Fachdidaktik Italienisch

Eine Einführung



MIT ZUSATZMATERIAL

narr BACHELOR-WISSEN.DE

narr BACHELOR-WISSEN.DE ist die Reihe für die modularisierten Studiengänge

- ▶ die Bände sind auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt
- ▶ das fachliche Grundwissen wird in zahlreichen Übungen vertieft
- ▶ der Stoff ist in die Unterrichtseinheiten einer Lehrveranstaltung gegliedert
- ▶ auf www.bachelor-wissen.de finden Sie begleitende und weiterführende Informationen zum Studium und zu diesem Band

Christine Michler / Daniel Reimann

Fachdidaktik Italienisch

Eine Einführung

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbe-
sondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und
die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 1864-4082
ISBN 978-3-8233-6939-4 (Print)
ISBN 978-3-8233-7939-3 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0176-9 (ePub)

Inhalt

Vorwort	IX
Block I: Historische Entwicklungen und Rahmenbedingungen des Italienischunterrichts	
Einheit 1: Fachdidaktische Entwicklungslinien	1
1.1 Zur Geschichte des Italienischunterrichts vom Mittelalter bis 1945	2
1.2 Entwicklung des schulischen Italienischunterrichts seit 1945 ...	7
1.3 Aktuelle Entwicklungslinien des Italienischunterrichts	10
Einheit 2: Europäische, nationale und regionale Vorgaben	15
2.1 Europäische Vorgaben	16
2.2 Nationale Vorgaben	19
2.3 Regionale Vorgaben	23
2.4 Italienischunterricht in der Schweiz und in Österreich	28
Block II: Methoden und Medien des Italienischunterrichts	
Einheit 3: Ausbildung – Unterrichtsgestaltung – Unterrichtsbeobachtung	33
3.1 Ausbildung zukünftiger Italienischlehrkräfte	34
3.2 Unterrichtsqualität und Beobachtungskompetenz	36
Einheit 4: Methoden und Sozialformen	45
4.1 Definitionsprobleme	46
4.2 Die ‚großen‘ Methoden	47
4.3 Sozialformen	51
4.4 Alternative Unterrichtsformen	54
Einheit 5: Medien, Lehrwerke und Aufgabenorientierung	59
5.1 Medien im Italienischunterricht	60
5.2 Lehrwerke im Italienischunterricht	63
5.3 Aufgabenorientierung im Italienischunterricht	72

Einheit 6: Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer	81
6.1 Lernatmosphäre	82
6.2 Unterrichtssprache	85
6.3 Bilingualer Sachfachunterricht	87

Block III: Grundlagen und Spezifika des Italienischunterrichts

Einheit 7: Erstspracherwerb, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik	91
7.1 Spracherwerb	92
7.2 Mehrsprachigkeit	105
7.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik	110

Einheit 8: Sprachliche Mittel	119
8.1 Aussprache	120
8.2 Orthographie	125
8.3 Wortschatz	128
8.4 Grammatik	142

Einheit 9: Kommunikative Fertigkeiten	157
9.1 Grundlagen kommunikativer Fertigkeiten im Italienischen ...	158
9.2 Hörverstehen und Hör-Sehverstehen	162
9.3 Leseverstehen	175
9.4 Sprechen und Interaktion	183
9.5 Schreiben	193
9.6 Sprachmittlung	201

Block IV: Kulturelle Bildung im Italienischunterricht

Einheit 10: Landeskunde, inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz	211
10.1 Dimensionen von Landeskunde	212
10.2 Interkulturelles Lernen und Landeskunde	215
10.3 Transkulturelles Lernen	220

Einheit 11: Literatur, Film und Musik	225
11.1 Der Literaturbegriff	226
11.2 Kompetenzaufbau im Literaturunterricht	227
11.3 Theoretische Dimensionen der Literaturdidaktik	230
11.4 Handlungsfelder der Praxis des Literaturunterrichts	235

Block V: Aktuelle Entwicklungen des Italienischunterrichts und der Fachdidaktik Italienisch

Einheit 12: Der ‚neokommunikative Ansatz‘, Qualitätssicherung und Evaluationskultur	243
12.1 Das Paradigma des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts und seine Weiterentwicklung	244
12.2 Qualitätssicherung und Evaluation	247
12.3 Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)	255
12.4 Außerschulische Sprachzertifikate	256
Einheit 13: Heterogenität, Differenzierung und Inklusion im Italienischunterricht	261
13.1 Heterogenität und Differenzierung im fachdidaktischen Diskurs	262
13.2 Individuelle Lernervariablen	262
13.3 Heterogenität – Lernerorientierung – Differenzierung – Individualisierung – Inklusion	267
13.4 Beispiele für Differenzierung und Individualisierung im Italienischunterricht	273
Einheit 14: Fachdidaktik Italienisch als wissenschaftliche Disziplin – Einführung in die Forschungsmethodik	279
14.1 Die Entwicklung der Fachdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin	280
14.2 Epistemologische Grundlagen und Forschungsfelder	281
14.3 Grundbegriffe der Fremdsprachenforschung	286
14.4 Desiderata der Fremdsprachenforschung aus italianistischer Perspektive	300
Literaturverzeichnis	303
Sachregister	337

Vorwort

Die *Fachdidaktik Italienisch* aus der Reihe *bachelor-wissen* schließt eine seit langem beklagte Lücke, denn während fachdidaktische Einführungen für das Englische, Französische und inzwischen auch das Spanische seit längerer Zeit vorliegen, blieb eine Einführung in die Fachdidaktik Italienisch bislang ein Desiderat, sieht man von der für die Seminarbildung konzipierten unterrichtsmethodischen Einführung von Christoph (2005) ab.

Die Notwendigkeit einer den aktuellen Anforderungen an den Italienischunterricht gerecht werdenden Fachdidaktik ergibt sich aus fachwissenschaftlichen Interessen einerseits und der Entwicklung des Italienischen als Schulfremdsprache in den letzten Jahrzehnten andererseits. Im Fächerkanon der weiterbildenden Schulen nimmt das Italienische einen maßgeblichen Platz unter den Wahlpflichtfächern (v.a. 3. Fremdsprache, aber auch 2. und natürlich spät beginnende Fremdsprache) ein, auch wenn das Fach seit ungefähr 2000 in seiner positiven Entwicklung vom Spanischen überholt wurde.

Zielgruppen der *Fachdidaktik Italienisch*, die Theorie und Praxis zusammenführt, sind einerseits Lehramtsstudierende, andererseits Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studienseminare, die nach der universitären Abschlussprüfung (Staatsexamen, M. Ed.) den Vorbereitungsdienst (Referendariat) ableisten. Unterstützung bietet sie außerdem praktizierenden Italienischlehrkräften für die persönliche Fortbildung oder bei der Betreuung von Praktikant/inn/en und Referendar/inn/en sowie Dozenten an Volkshochschulen, Hochschulen und Universitäten.

Entsprechend der Zielsetzung der Reihe *bachelor-wissen* ermöglicht die Publikation einen breiten Überblick über das Spektrum des Faches und informiert über den Stand der auf das Italienische bezogenen Fachdidaktik, indem auch inhaltliche und methodische Spezifika des allgemeinbildenden Italienischunterrichts vorgestellt werden.

Der Band gliedert sich in 14 Einheiten, die sich auf die fünf Blöcke *Historische Entwicklungen und Rahmenbedingungen des Italienischunterrichts* (Einheiten 1 bis 2), *Methoden und Medien des Italienischunterrichts* (Einheiten 3 bis 6), *Grundlagen und Spezifika des Italienischunterrichts* (Einheiten 7 bis 9), *Kulturelle Bildung im Italienischunterricht* (Einheiten 10 und 11) sowie *Aktuelle Entwicklungen des Italienischunterrichts und der Fachdidaktik Italienisch* (Einheiten 12 bis 14) verteilen.

Der erste Block – *Historische Entwicklungen und Rahmenbedingungen des Italienischunterrichts* – beginnt mit Einblicken in die Geschichte des Italienischunterrichts, indem der Bogen vom Mittelalter und bis zu den Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg gespannt wird (Einheit 1). Es folgt die Vorstellung zentraler, den Italienischunterricht steuernder Richtlinien und Orientierungsrahmen wie etwa des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, der Bildungsstandards und der Lehrpläne einzelner Bundesländer. Eine kurze Darstellung der Situation des Italienischunterrichts in Österreich und der Schweiz rundet das Kapitel ab (Einheit 2).

Block II – *Methoden und Medien des Italienischunterrichts* – möchte Grundlagen der Analyse von Unterricht und des Unterrichtens vermitteln und so auf Praktika im Studium vorbereiten. Bereits in Einheit 3 werden daher Rahmenbedingungen der Ausbildung von Italienischlehrkräften skizziert und Grundlagen der Unterrichtsbeobachtung eingeführt. Danach werden in den Einheiten 4 und 5 u.a. Methoden und Sozialformen, der Ansatz der Aufgabenorientierung sowie Grundlagen der Mediendidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes von Lehrwerken eingeführt, bevor sich Einheit 6 der Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer mit Blick auf den Italienischunterricht widmet.

Block III – *Grundlagen und Spezifika des Italienischunterrichts* – startet mit einem Einblick in Theorien und Erkenntnisse zu Erstspracherwerb, Mehrsprachigkeit – die gegenwärtig als ein übergeordnetes Bildungs- und Erziehungsziel von Schule gelten kann – und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Einheit 7). Für den Italienischunterricht sind Konzepte der Mehrsprachigkeit von besonderer Bedeutung, da Italienisch in den meisten Fällen als dritte oder spät beginnende Fremdsprache erlernt wird, so dass vorgelernte (Schul-) Sprachen eine wichtige Rolle spielen – und darüber hinaus immer wieder auch Schülerinnen und Schüler mit italophonem Hintergrund Italienisch als Schulsprache wählen. In den Einheiten 8 und 9 werden ausführlich Ziele, Inhalte und Methoden des Italienischunterrichts in den Bereichen der sprachlichen Mittel (Aussprache, Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik) (Einheit 8) und der kommunikativen Fertigkeiten (Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) besprochen (Einheit 9), wobei jeweils theoretische, empirische und (unterrichts-) praktische Fragestellungen beleuchtet werden.

Block IV – *Kulturelle Bildung im Italienischunterricht* – rückt den Blick von den sprachlichen, funktional-kommunikativen Inhalten des Italienischunterrichts (vgl. Einheiten 7 bis 9) hin zu den kulturellen Inhalten: Die Kapitel zu Landeskunde, inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz (Einheit 10) und Literatur, Film und Musik (Einheit 11) beschäftigen sich mit Unterrichtsinhalten, die bei Schülerinnen und Schülern meist auf gro-

ßes Interesse stoßen. Es werden jeweils historische und aktuelle Dimensionen besprochen sowie Leistungen und Probleme in der Praxis des aktuellen Italienischunterrichts abgewogen.

Der Band wird von einem Block V – *Aktuelle Entwicklungen des Italienischunterrichts und der Fachdidaktik Italienisch* – abgerundet. Er legt die Grundlagen für die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der angehenden Lehrkräfte: Einheit 12 stellt den gegenwärtig den Fremdsprachenunterricht bestimmenden ‚neokommunikativen Ansatz‘ mit seinen Ergänzungen vor, gibt Ausblicke auf institutionelle Vorgaben und praktische Beispiele zu den Aspekten Qualitätssicherung und neue Evaluationskultur (z.B. Sprachzertifikate für das Italienische als Fremdsprache). Einheit 13 führt in zentrale theoretische Aspekte von Heterogenität, Differenzierung und Inklusion im Italienischunterricht ein. Schließlich stellt Einheit 14 die Fachdidaktik Italienisch als wissenschaftliche Disziplin ab der Mitte des 20. Jahrhunderts in den Mittelpunkt und gibt Informationen über ausgewählte Forschungsfelder und Grundbegriffe der Fremdsprachenforschung unter besonderer Berücksichtigung des Italienischen. Außerdem werden relevante Publikationen aus dem Bereich der Italienischdidaktik vorgestellt.

Mit diesem Überblick will die *Fachdidaktik Italienisch* einerseits eine Grundlage für die Ausbildung angehender Italienischlehrkräfte in der ersten Phase der Ausbildung schaffen, andererseits aber auch den Blick öffnen für Themen und Aspekte, die für die laufende Fort- und Weiterbildung aus heutiger Perspektive relevant werden dürften (aktuelle theoretische und methodische Tendenzen, Heterogenitätsdiskurs, Rezeption und ggf. Produktion von Forschungsbeiträgen bezogen auf die Fachdidaktik Italienisch).

Ergänzende Materialien zur *Fachdidaktik Italienisch* sind unter www.bachelorwissen.de zu finden. 

Unser Dank gilt dem Narr Verlag und dort insbesondere Frau Kathrin Heyng, die die Entstehung der Publikation mit unermüdlichem Einsatz durch sorgfältiges Lektorieren begleitete.

Christine Michler
Daniel Reimann

Fachdidaktische Entwicklungslinien

Inhalt

1.1	Zur Geschichte des Italienischunterrichts vom Mittelalter bis 1945	2
1.2	Entwicklung des schulischen Italienischunterrichts seit 1945	7
1.3	Aktuelle Entwicklungslinien des Italienischunterrichts	10

In diesem Abschnitt erhalten Sie Einblicke in die Geschichte des Italienischunterrichts seit dem Mittelalter. Italien war als wichtiger Handelspartner gerade auch Süddeutschlands immer im deutschen Bewusstsein und Leben präsent, verstärkt wurde dies durch Italiens Bedeutung für die Entwicklung des europäischen Menschenbildes seit Humanismus und Renaissance. Italienisch war so schon früh eine in Deutschland nachgefragte Fremdsprache. Seit dem zweiten Weltkrieg kann das Italienische als Schulfremdsprache einen stetigen Aufstieg verzeichnen, wobei es zuletzt, seit etwa dem Jahr 2000, deutlich in den Schatten des Spanischen tritt. Dennoch ist es gerade in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sehr stark präsent, wo es als dritte Fremdsprache auch als vertiefte fortgeführte Fremdsprache / Leistungskurs bis zum Abitur belegt werden kann.

Überblick

1.1 | Zur Geschichte des Italienischunterrichts vom Mittelalter bis 1945

Bis ins 17. Jahrhundert ist Italienisch in Deutschland die am meisten nachgefragte Sprache: im Mittelalter wurde Italienisch v. a. von Kaufleuten und von Adligen erlernt, im 18. Jahrhundert dann auch von einer kulturellen Elite. Man denke an die Verbreitung des Italienischen etwa in Weimar, wo sie in der Publikation einer italienischsprachigen Zeitschrift, der *Gazzetta di Weimar*, kulminierte. Die Entwicklung des Italienischunterrichts in Deutschland vom Mittelalter bis zur Gegenwart soll im Folgenden kurz umrissen werden.

Quellen

Für diesen historischen Überblick wurden alle in der von Konrad Schröder 1980 ff. herausgegebenen Quellensammlung zum Fremdsprachenunterricht *Linguarum recentium annales* erfassten Quellen zum Italienischunterricht ausgewertet. Diese betreffen die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschen Sprachraum von 1500 bis 1800. Ergänzend und für die Folgezeit wurde auf weitere Darstellungen zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (z. B. Hüllen 2005) zurückgegriffen.

In quantitativer Sicht ist bei einer systematischen Auswertung des Korpus Schröder 1980–1984 festzuhalten, dass das Italienische in den *Linguarum recentium annales* nach dem Französischen die am zweithäufigsten genannte romanische Fremdsprache ist. Eine quantitative Auswertung der in den „Sprachenverzeichnissen“ der Bände 1 bis 4 erfassten Nennungen lässt sich graphisch wie folgt veranschaulichen:

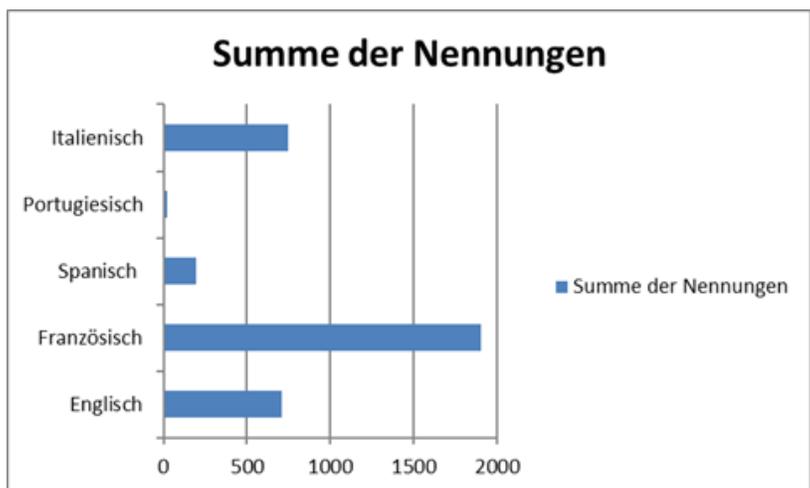


Abb. 1.1 Romanische Sprachen und Englisch in den *Linguarum recentium annales*

historische Dominanz

Obwohl diese Daten mit gewissen Einschränkungen interpretiert werden müssen, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können, lässt sich aus

diesen Datenreihen mittelbar die Bedeutung der einzelnen Sprachen innerhalb der derzeit umfassendsten Dokumentation zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschen Sprachraum ablesen. Eindeutig ist die historische Dominanz des Französischen und des Italienischen vor den beiden iberoromanischen Sprachen zu erkennen. Blickt man in die Chronologie der Daten, so lässt sich insgesamt eine Zunahme der Quellen zum Fremdsprachenunterricht ab dem 18. Jahrhundert feststellen. Insbesondere das Französische wird im 18. Jahrhundert spürbar öfter genannt, während das Spanische vom 16. bis ins 18. Jahrhundert immer seltener belegt ist. Diese quantitativen Befunde decken sich mit bisherigen Erkenntnissen der Historiographie des Fremdsprachenunterrichts: zum einen wurden ab dem 18. Jahrhundert zunehmend nicht mehr nur in adeligen, sondern auch in bürgerlichen Kreisen Fremdsprachen erlernt, und zwar allmählich auch in institutionalisiertem Kontext. Das Französische war ab dem 17. Jahrhundert in Deutschland die am weitesten verbreitete Fremdsprache (und hatte in dieser Rolle das Italienische abgelöst), das Spanische verlor seit Beginn des 17. Jahrhunderts an Ansehen (vgl. z. B. Reimann 2009b).

Bis in die Neuzeit hinein wird Italienisch gerade auch in den Adelshäusern im Privatunterricht erlernt, teilweise schon in einem Alter, in dem man heute von «Frühitalienisch» sprechen würde. In der Goldenen Bulle Kaiser Karls IV. aus dem Jahr 1356 liest man:

Privatunterricht

[...] Daher verfügen wir, dass der erlauchten Kurfürsten, nämlich des Königs von Böhmen, des Pfalzgrafen bei Rhein, des Herzogs von Sachsen und des Markgrafen von Brandenburg, Söhne oder Erben und Nachfolger – da man als wahrscheinlich voraussetzt, dass sie die ihnen angestammte deutsche Sprache kennen und von Kindheit an gelernt haben – von ihrem siebenten Lebensjahr an in der lateinischen, der italienischen und der tschechischen Sprache unterrichtet werden, so dass sie bis zum vierzehnten Lebensjahr, je nach der ihnen von Gott verliehenen Begabung, damit vertraut seien; denn dies wird nicht nur für nützlich, sondern aus obgenannten Gründen für höchst notwendig erachtet, weil diese Sprachen am meisten für den Gebrauch und Bedarf des Heiligen Römischen Reiches angewendet zu werden pflegen und weil in ihnen die wichtigsten Reichsgeschäfte verhandelt werden. (Müller 1957, 99)

Noch im ausgehenden 16. Jahrhundert ist die Unterweisung von Prinzen in der italienischen Sprache z. B. für Sachsen und Bayern belegt. Keine Rarität sind Anweisungen für Hofmeister, in denen angeordnet wird, diese sollten „befördern, dass Unsere Söhne der lateinischen, französischen und italienischen Sprache nicht vergessen“ (Schröder 1980 ff., I, 70). Für die Zeit nach 1662 ist bezüglich der Kinder des bayerischen Herzogs Ferdinand Maria Folgendes überliefert: „Italienische Ammen und Diener pflegten die kurfürstlichen Kin-

der, und fremde Erzieher gaben neben der durchaus französisch gebildeten Mutter den ersten Unterricht in den Sprachen ...“ (ebd., I, 295).



Abb. 1.2 Ein früher Ort deutsch-italienischer Handels- und Sprachbeziehungen: der Fondaco dei Tedeschi in Venedig, hier in einem Stich aus dem Jahr 1616 (Raphael Custos)

Handelsbeziehungen

Daneben gewinnt mit den Handelsbeziehungen zu Italien gerade unter den Kaufleuten ab dem 16. Jahrhundert fremdsprachliche Kompetenz zunehmend an Bedeutung. Hier gilt ein Primat der Mündlichkeit mit dem Ziel der praktischen Anwendbarkeit. Die Italienischkenntnisse werden v. a. durch längere Auslandsaufenthalte erworben. Das Sprachbuch des Adam von Rottweil, das 1477 in Venedig erscheint, ist das erste überlieferte Lehrbuch des Italienischen für deutschsprachige Lernende. Es wurde bereits 1479 in der Universitätsstadt Bologna neu aufgelegt (vgl. Christmann 1992, 47). Tatsächlich scheinen die deutschen studentischen Kollektive besonders in Bologna (seit dem 14. Jahrhundert), Padua, Siena und Pavia (seit dem 15. Jahrhundert) eine weitere bedeutende Gruppe der Italienischlernenden gebildet zu haben (ebd.).

institutionalisierter
Unterricht

Anfang des 16. Jahrhunderts hält man „in Deutschland [...] noch das Italienische für die schönste und feinste Sprache“, während es für Französisch „noch wenig praktisches Interesse“ gibt (Waldinger 1981, 44). Das Italienische kann sich dennoch als Unterrichtsfach zunächst nicht wirklich etablieren: In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts finden sich zunehmend Bekundungen eines institutionalisierten Unterrichts in den neueren Sprachen, wobei das Französische bereits eine Vorrangstellung innehat, die sich im 17. Jahrhundert weiter verstärken wird. Im 17. und 18. Jahrhundert wird der Italienischunterricht an den Ritterakademien (Ausbildungsstätten für adelige Jugendliche) weitergeführt. In einer entsprechenden Institution in Erlangen stehen um 1700 auf dem Programm:

Erstlich (neben Exkolierung der Muttersprache, worauf man sonderliche Reflexion macht) [...] die lateinische Sprache [...] Neben welcher Sprache auch

andere fremde Sprachen, sonderlich die französische und italienische, auch nach Beschaffenheit Englisch und Spanisch, [...]. (Schröder 1980 ff., I, 533)

Italienisch steht hier auf einer Stufe mit Französisch und deutlich vor Englisch und Spanisch. Noch sind dem Quellenmaterial dieser Zeit geographische und periodische Schwankungen hinsichtlich der Präferenz einer bestimmten Sprache zu entnehmen. August Bohse, später Professor an der Ritterakademie zu Liegnitz, konstatiert z. B. 1703 in seiner Schrift *Der getreue Hofmeister*:

[...] Was das Italienische betrifft, dieses ist gleichfalls einem Politico heutigen Tages gar nötig, zumal, da anjetzo an vielen Höfen die italienische Sprache weit höher als die französische geachtet wird [...]. (Schröder 1980 ff., II, 35)

Zunehmend wird Italienisch auch an den Universitäten, besonders ab dem 18. Jahrhundert vereinzelt auch an weiterführenden Schulen und Gymnasien, unterrichtet. Neumeister (1999, 27) erstellt eine aus Schröder 1980 ff. eruierte Liste der Schulen, für die zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert Italienischunterricht nachgewiesen ist. Tatsächlich muss aufgrund der sporadischen Belege (Jahreszahlen in Klammern) damit gerechnet werden, dass der Italienischunterricht ggf. nur eine vorübergehende Erscheinung darstellt. Als Beispiele mögen genügen: Gymnasium zu Ulm (1613), Gymnasium Illustre zu Stuttgart (1687, 1780, 1797), Gymnasium Christianeum zu Altona (1740), Gymnasium zu Stralsund (1772, 1779, 1787), Gymnasium bei der kurfürstlichen Universität zu Bonn (1784), Berlin-Köllnisches-Gymnasium (1796). Noch 1748 sind für Berlin und Köln neben „einem Dutzend“ französischer auch zwei italienische, aber noch kein englischer Sprachmeister belegt (Schröder 1980 ff., III: 120). Als Reaktion auf sinkende Schülerzahlen an seiner Anstalt fordert der Rektor des Gothaer Gymnasiums 1736 nicht nur eine Anhebung der Qualität des Französischunterrichts, sondern auch die Einführung des Italienischen an seiner Lehranstalt, was von der (erwarteten) Attraktivität des Faches zeugt. Noch immer ist Englisch keine Konkurrenz für das Französische und Italienische. Der Zittauer Gymnasialdirektor Müller „rechnet Englisch [1725] unseres Wissens zum ersten Male zu den ‚Sprachen der galanten Welt‘. Allerdings reiht er es gemäß seiner mehr nach Süddeutschland neigenden Einstellung hinter Italienisch ein, ohne aber Spanisch zu erwähnen“ (ebd., II, 325).

Dass die Ausweitung des Italienischunterrichts auch im Süden, der mit Baden-Württemberg und Bayern heute über zwei Hochburgen des schulischen Italienischunterrichts verfügt, zunächst alles andere als geradlinig verläuft, zeigen folgende Beispiele: 1684 wird das Stuttgarter Pädagogium zu einem Gymnasium ausgebaut. Es wird nach einem Französischlehrer Ausschau gehalten, der auch Italienisch unterrichten soll, doch ist ein solcher erst

Gymnasien

Italienischunterricht
in Süddeutschland

mit Beginn des 18. Jahrhunderts belegt (ebd., I, 414). Erst 1797 wird dann Englisch neben Französisch und Italienisch in die Studententafel des Gymnasiums zu Stuttgart aufgenommen, nachdem Italienisch zum ordentlichen Unterrichtsfach geworden und so das Budget für einen Wahlkurs frei geworden ist (ebd., IV, 1138). Mitte des 18. Jahrhunderts wird in Lindau erwogen, in der Oberstufe der Lateinschule verstärkt Französisch und Italienisch anzubieten: In seinem Gutachten zur Reform der Schule fordert der Rektor 1765:

In Prima wird Latein nur mehr für künftige Studierende gelehrt, Griechisch bloß in der Nachschule. Die übrigen Schüler werden dafür zum Rechnen, Schreiben und zur französischen und italienischen Sprache angehalten. [...]. (Schröder 1980 ff., III, 393)

Italienischunterricht
in Norddeutschland

Im Norden (Hamburg, Bremen) zeichnet sich schon Ende des 18. Jahrhunderts eine Bevorzugung des Englischen, mitunter des Spanischen gegenüber dem Italienischen ab. Als 1768 mit dem „Hamburger Institut zur Erziehung und Vorübung des jungen Kaufmanns“ die erste große deutsche Handelsschule entsteht, sehen die Lehrpläne nach Französisch und Englisch immerhin Italienisch, Spanisch und Holländisch noch als gleichwertige „Handelssprachen 3. Grades“ vor (Schröder 1980 ff., III, 464). Doch auch in der Schulordnung der Fürstenschule zu Meißen ist 1773 nach wie vor die Rede von der „Erlernung der neueren [Sprachen], als der italienischen, französischen und englischen [...]“ (Waldinger 1981, 44).

utilitaristische
Zielsetzungen

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts verfolgt der Sprachunterricht utilitaristische Zielsetzungen, was sich auch in den Lehrmaterialien niederschlägt (z. B. Lehrbücher zum „Wirtschaftsitalienisch“). Die Lektionen werden meist von Muttersprachlern erteilt, bei denen es sich im Falle des Italienischen u. a. um Emigranten handelt, die ihre Heimat wegen ihrer antipäpstlichen Haltung verlassen haben. Mitunter übernimmt ein französischer Sprachmeister oder ein deutscher Französischlehrer auch den Unterricht im Italienischen. Das Ansehen der italienischen Kultur und damit auch der italienischen Sprache wird im 18. und 19. Jahrhundert durch Dichter und Gelehrte (Goethe, Herder, Humboldt), durch Kaufleute (z. B. Sigismund Streit) und Adelige (z. B. Herzogin Anna Amalia von Sachsen-Weimar) gefördert.

Im Geiste des Neuhumanismus muss sich der gymnasiale Fremdsprachenunterricht dem Ideal der „zweckfreien Allgemeinbildung“ fügen, der Unterricht in den modernen Sprachen wird ebenso gestaltet wie der in den alten. Einen gegenläufigen Ansatz postuliert Viëtor (vgl. Einheit 4).

Pflichtfach vs.
Wahlfach

Immer wieder unternommene Versuche, Italienisch neben Französisch und Englisch als Pflichtfach am Gymnasium einzuführen, müssen im 19. Jahrhundert noch scheitern. Auch Anregungen, das Italienische als erste Fremdsprache zu lehren, die insbesondere in Bayern mit Argumenten vor-

gebracht werden, die auch heute noch für Italienisch oder Spanisch als erste Fremdsprache bedacht werden könnten, blieben in der Praxis unberücksichtigt (vgl. dazu Einheit 2). An den Gymnasien Bayerns ist Italienisch seit Mitte des 19. Jahrhundert Wahlfach, seit 1874 auch durch Lehrpläne ausgewiesen (Ostermeier 2012, 74). Weiterhin gibt es in Bayern offensichtlich bereits mit der 1873 von Ludwig II. genehmigten *Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten* eine Lehramtsprüfung im Fach Italienisch. In der Prüfungsordnung von 1895 wird Italienisch explizit genannt, und zwar als einzige neuere Sprache neben Englisch und Französisch, in der Fassung von 1912 erhält es sogar einen eigenen Paragraphen (ebenfalls neben den beiden anderen modernen Sprachen).

Mit dem Ersten Weltkrieg verlor Italien Sympathien in Deutschland (Hausmann 2008, 466 f.), während die Beliebtheit der spanischen Sprache in der Folge der Neutralität der hispanophonen Staaten in den Kriegshandlungen bereits seit den 1920er Jahren zunahm (Reinfried 2013, 32). Mit der nationalsozialistischen Reform des Unterrichtswesens der Jahre 1935/1936 ff. wurde Englisch für alle Schulen verpflichtend, mithin das Französische zum Wahlpflichtfach abgewertet (z. B. Hausmann 2008, 62, 64, Reinfried 2013, 29 ff.). Zugleich wurden das Spanische und das Italienische als Sprachen wichtiger politischer Partner grundsätzlich mit dem Französischen (wohl-gemerkt mit Wahl(pflicht)fachstatus, d. h. maximal drei Wochenstunden in drei Schuljahren) gleichgestellt (Hausmann 2008, 65). Die Schülerkontingente waren nicht mit den heutigen vergleichbar: nach der Untersuchung Hausmanns kommt Italienisch auf ca. 5.000 Schülerinnen und Schüler an 226 Schulen – an 161 Schulen als „Wahlfach“, an 65 Oberschulen „regulär unterrichtet“ (Hausmann 2008, 474). Die Aufwertung des Spanischen und Italienischen führte auch zu einer Stärkung der Romanistik an den Universitäten (Hausmann 2008, 78).

nationalsozialistische
Reform

Entwicklung des schulischen Italienischunterrichts seit 1945

Im Allgemeinen fristet das Italienische bis in die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein Schattendasein hinter den großen Fremdsprachen Englisch und Französisch, die ihre Bedeutung weiter ausbauen können, und teilweise auch hinter den anderen Tertiärsprachen Spanisch und Russisch. Einen ersten Aufschwung erlebt es mit dem gesamten Fremdsprachenunterricht unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg, getragen von der neuen Hoffnung auf ein friedliches Zusammenleben der Völker gerade auch durch Kenntnis fremder Sprachen und Kulturen. So wird z. B. in Bayern zu diesem Zeitpunkt der trotz finanzieller Engpässe relativ gut ausgebaute, oft fachfremd erteilte Wahlunterricht in den modernen Sprachen besonders auch von den Schüle-

| 1.2

Kulturabkommen

rinnen und Schülern des Humanistischen Gymnasiums besucht. Am 8. Februar 1956 wird ein Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Italienischen Republik geschlossen, das in Art. 2 vorsieht:

Die Hohen vertragsschließenden Teile sorgen nach Möglichkeit für die Verbesserung und Erweiterung des Unterrichts der italienischen Sprache an deutschen Höheren Schulen und der deutschen Sprache an italienischen Höheren Schulen, wobei sie auch die Ausbildung und Fortbildung der beiderseitigen Lehrkräfte durch geeignete Maßnahmen fördern. Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland wird sich dafür einsetzen, dass im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland an höheren Schulen und an kaufmännischen Berufsschulen, wo es angängig ist, pflichtmäßige Lehrgänge und Arbeitsgemeinschaften in italienischer Sprache eingerichtet werden. Die von den Schülern in diesem Unterricht erzielten Leistungen werden bei Versetzungen und Prüfungen angemessen gewertet. (Bundesgesetzblatt 1958, Teil II, 2 f.)

Die ständige gemischte Kommission zur Durchführung des Kulturabkommens empfiehlt 1972, „[...] Italienisch als Pflicht- und Wahlpflichtfach an Gymnasien weiter auszubauen und zwar nicht nur in der Kollegstufe, sondern auch in der Unter- und Mittelstufe“ (zit. nach Euler 1976, 340). Gerade im Bereich der Unterstufe scheint bezüglich einer Umsetzung dieser Empfehlung noch nach über dreißig Jahren Handlungsbedarf zu bestehen; doch wurden auch hier in den letzten Jahren sichtbare Fortschritte erzielt. Als drei „Schlüsseljahre“ bzw. „-phasen“ der jüngeren Geschichte des Italienischunterrichts dürfen, vereinfacht gesprochen, das Jahr 1972, die Jahre um 1985 sowie das Jahr 2000 gelten.



Abb. 1.3 25 Jahre Italienisch als curricular verankertes Oberstufenfach wurden 1998 in Nordrhein-Westfalen u. a. mit dieser Festgabe gefeiert.

1. Die Oberstufenreform von 1972/73: Mit der Oberstufenreform des Jahres 1972/73 kann sich Italienisch als Grund- und Leistungskursfach der gymnasialen Oberstufe etablieren: während es im Flächenstaat Bayern immerhin punktuell Grundkurse im Fach Italienisch als spät beginnende Fremdsprache gibt, führt Nordrhein-Westfalen alsbald Leistungskurse in der in Jahrgangsstufe 11 neu einsetzenden Fremdsprache ein und wurde somit zum Vorreiter in der Entwicklung des Italienischen als (Wahl-) Pflichtfach und dem Französischen (wie auch dem aufkommenden Spanischen) ebenbürtigen Fremdsprache (vgl. Reimann 2009b, 24). Nordrhein-Westfalen wurde hier – wie auch im Spanischen – zugleich Zugpferd im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrmaterialien, die nicht primär aus der und für die Volkshochschule entstanden (z. B. die Textsammlungen *Tempi d'oggi*, Klett). Diese frühe Phase des Italienischunterrichts ist von Lehrkräften, die Italienisch seinerzeit meist im Erweiterungsfach als „Überzeugungstäterinnen und -täter“ unterrichteten, nachhaltig geprägt worden.
2. Die Mitte der 1980er Jahre: Während in Nordrhein-Westfalen Italienisch als Leistungskursfach inzwischen etabliert ist, führen Bayern und Baden-Württemberg, die gemeinsam mit Nordrhein-Westfalen zu den Zentren des schulischen Italienischunterrichts zählen, aber auch Hamburg um 1985 Italienisch als 3. Fremdsprache ein. Seit 1989/90 bzw. 1992/93 ist Italienisch in Bayern und Baden-Württemberg auch als Leistungskursfach zugelassen.
3. Die Jahrtausendwende: Nachdem sich Italienisch seit Mitte der 1980er Jahre als Wahlpflichtfach neben Französisch und mitunter zunächst sogar vor Spanisch (z. B. in Bayern und Baden-Württemberg) etablieren konnte, so z. B. auch in Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland, nach der Wende auch in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt (dort mitunter sogar auch als 2. Fremdsprache in der Unterstufe) und insgesamt in elf Bundesländern belegt ist, erfährt es einen weiteren Schub mit der Einführung einer neu einsetzenden spät beginnenden Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 11 bzw. 10 gerade auch in Bayern und Baden-Württemberg ab dem Jahr 2000.

Oberstufenreform

Mitte der 1980er
Jahre

Jahrtausendwende

Die Gesamtschülerzahlen, die das Fach für sich verbuchen konnte, haben eine rasante Entwicklung hinter sich: von etwa 2.000 Schülerinnen und Schülern im gesamten Bundesgebiet im Schuljahr 1968/69 innerhalb von dreißig Jahren auf über 25.000 im Schuljahr 1998/99, auf beinahe 35.000 um die Jahrtausendwende und inzwischen über 50.000 Schülerinnen und Schüler.

1.3 | Aktuelle Entwicklungslinien des Italienischunterrichts

Aktuell zeichnen sich Entwicklungen in folgenden Bereichen ab:

„Konkurrenz“ des
Spanischen

1. Die „Konkurrenz“ des Spanischen

Zwar ist auch der Italienischunterricht nach wie vor im Ausbau begriffen und wird von immer mehr Schülerinnen und Schülern gewählt, der Anstieg ist jedoch im Verhältnis zum Spanischen deutlich weniger ausgeprägt, so dass mancherorts der Eindruck entsteht, das Italienische werde vom Spanischen zurückgedrängt. Hier gilt es, mit Umsicht zu agieren, um diese beiden nach wie vor insgesamt „kleinen“ Fremdsprachen weiterhin gemeinsam zu stärken und keine neuen Fronten entstehen zu lassen; zugleich sollte bei der Sprachenberatung die aktuell im Verhältnis zu Spanien und Hispanoamerika größere wirtschaftliche Bedeutung Italiens für die Außenhandelsbilanz der Bundesrepublik Deutschland immer wieder hervorgehoben werden, um späteren Enttäuschungen seitens der Absolventinnen und Absolventen vorzubeugen. Nimmt man etwa als Grundgesamtheit die Summe des Umsatzes nur mit romanophonen Gebieten im Jahr 2014, so verteilt sich der Handel auf Räume, in denen die vier romanischen Schulsprachen gesprochen werden, wie folgt:

**Verteilung des Handels mit
romanophonen Gebieten 2014 nach
Sprachräumen**

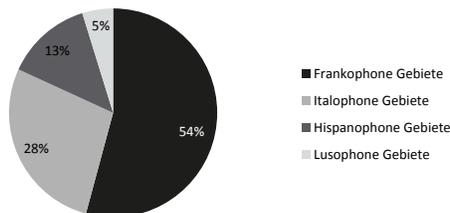


Abb 1.4 Handel mit romanophonen Gebieten 2014 nach Sprachräumen

Klare Schulprofile und ggf. Erwägungen, Englisch und Spanisch auf einer Schiene einander im grundständigen Fremdsprachenunterricht ablösender ‚Weltsprachen‘ (bei Fortführung des Englischen im bilingualen Sachfachunterricht) anzusiedeln, wodurch Raum für zwei weitere Fremdsprachen in den schulischen Sprachlernbiographien entstehen würde, könnten hier Lösungsansätze bieten, um die kulturell und wirtschaftlich bedeutenden Sprachen Italienisch und Französisch neben dem Spa-

nischen mittelfristig als gut ausgebaute Schulfremdsprachen bestehen zu lassen.

2. Diversifizierung der Sprachenfolgen

Neben diesen vor allem durch die „Abnehmerseite“ (Eltern / Lernende) gesteuerten und nur bedingt durch umsichtiges Argumentieren beeinflussbaren Entwicklungen ist festzustellen, dass – letztlich wiederum durch Elternnachfrage bedingt – Italienisch schon heute verschiedene Positionen der Fremdsprachenfolge einnehmen kann, insbesondere auch die Position der bereits in der Unterstufe einsetzenden zweiten Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 6 bzw. 7 (z. B. in Sachsen und Thüringen, seit 2017/2018 auch in Nordrhein-Westfalen (Duisburg)), punktuell auch die der ersten Fremdsprache (v. a. an deutsch-italienischen Schulen in Hessen, NRW, Niedersachsen, Hamburg und Berlin), im Primarbereich sowie an Real- und Gesamtschulen, vereinzelt auch an Haupt- und Mittelschulen (z. B. Baden-Württemberg, Bayern) sowie an diversen Typen beruflicher Schulen. Ferner wird Italienisch nach wie vor als Arbeitsgemeinschaft angeboten (vgl. Reimann 2009b). Bisher entwickelte Konzepte und Lehrwerke tragen indes insbesondere den Spezifika des Italienischen als dritter oder weiterer, spät beginnender Fremdsprache Rechnung, die im Regelfall auf Kenntnisse und Kompetenzen in mehreren vorgelernten Sprachen zurückgreifen kann. Angesichts sich diversifizierender Sprachenfolgen wären empirische Studien insbesondere zum Italienischen als zweiter Fremdsprache und die sich anschließende Entwicklung unterrichtsmethodischer Konzepte für das Italienische auf der Unterstufe angezeigt.

Sprachenfolge

3. Kodifizierung in Lehrplänen

In zahlreichen Bundesländern liegen inzwischen Lehr- und Bildungspläne für das Italienische auf verschiedenen Ebenen der Sekundarstufe vor. Im Folgenden werden die vorliegenden Lehrpläne (vgl. dazu auch Einheit 2), ausgewiesen nach Ausbildungszug (Italienisch als 1., 2., 3. oder neu einsetzende spät beginnende Fremdsprache), erfasst:

Lehr- und Bildungspläne

Bundesland	It 1. FS	It 2. FS	It 3. FS	It spät beginnend
Baden-Württemberg			+	+
Bayern			+	+
Berlin	+	+	+	
Hansestadt Bremen				

Hansestadt Hamburg		+	+	+
Hessen			+	+
Mecklenburg-Vorpommern				
Niedersachsen				
Nordrhein-Westfalen		+	+	+
Rheinland-Pfalz			+	+
Saarland			+	+
Sachsen		+	+	+
Sachsen-Anhalt		+	+	
Schleswig-Holstein				
Thüringen		+	+	+

Tab.1.1 Lehrpläne für das Fach Italienisch in der Sekundarstufe

Zusammenfassung

In dieser Einheit haben Sie erfahren, dass das Italienische über Jahrhunderte hinweg eine verhältnismäßig stark nachgefragte Fremdsprache war, bis es im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert dem Französischen und Englischen als zunächst dominanten Schulsprachen weichen musste. Vor allem die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg kann als Zeit der Re-Konsolidierung des Schulfaches Italienisch vor allem auch als Arbeitsgemeinschaft gelten, bevor es ab den 1980er Jahren beinahe flächendeckend als dritte und spät beginnende Fremdsprache neue Verbreitung fand. Sie haben einen Überblick über verschiedene Ausbildungszüge zum Italienischen und über die Lehrpläne für das Fach Italienisch erhalten, durch die es zu einem vollwertigen, abiturrelevanten Kernfach geworden ist. Sie haben so gelernt, die aktuelle Situation des Italienischunterrichts historisch zu situieren und sind in der Lage, in der Sprachberatung (Informationsveranstaltungen, Elterngespräche) das Fach Italienisch auch mit geschichtlichen und sprachpolitischen Argumenten zu vertreten.

Aufgaben

1. Fassen Sie die Konsequenzen der „Schlüsseljahre“ (vgl. S. 9) für den Italienischunterricht in Deutschland zusammen.

2. Sammeln Sie Argumente, die Sie z. B. bei einem Elternabend für die Wahl des Italienischen vorbringen können und erläutern Sie sie durch Beispiele.
3. Vergleichen Sie zwei Lehrpläne Italienisch als 2. Fremdsprache und Italienisch als spät beginnende Fremdsprache aus zwei Bundesländern Ihrer Wahl (alle online verfügbar): Welche Unterschiede können Sie erkennen?

Zum Weiterlesen

Bogdanski, Gudrun / Reimann, Daniel (2004): „Vom Mauerblümchen zur Orchidee“. Die Entwicklung des Faches Italienisch an deutschen Schulen“, in: Becker, Norbert / Lüderssen, Caroline (Hrsg.): *Wandlungen des Italienischunterrichts*. Bamberg: C.C. Buchner 2004, 7–35

Europäische, nationale und regionale Vorgaben

	Inhalt
2.1	Europäische Vorgaben 16
2.2	Nationale Vorgaben 19
2.3	Regionale Vorgaben 23
2.4	Italienischunterricht in der Schweiz und in Österreich 28

Das Kapitel informiert über Leitlinien des Italienischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Vorgestellt werden der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* sowie der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA)*, die den Unterricht regulierenden nationalen Richtlinien (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache, einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur), die Bildungsstandards für das Abitur und die eng mit diesen Bestimmungen verbundene Kompetenzorientierung. Einblicke in unterschiedliche Schwerpunkte der länderspezifischen Lehrpläne vervollständigen das Bild. Eine kurze Darstellung der Situation des Italienischunterrichts in Österreich und der Schweiz rundet das Kapitel ab.

Überblick

2.1 | Europäische Vorgaben

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Aktuelle Lehrpläne orientieren sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR), der vom Europarat mit dem Ziel veröffentlicht wurde, auf europäischer Ebene „die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen“ (www.europaeischer-referenzrahmen.de; 28.06.2018). Kern des GeR ist die Festlegung von Grundlagen und zentralen Bausteinen des Sprachenlernens und -lehrens. Zusätzlich fordert er die Stärkung der Mehrsprachigkeit und betont die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens sowie der Selbstevaluation. Mit seinen bildungs- und sprachpolitischen Vorgaben, v. a. mit der Festlegung der Niveaustufen und Kompetenzen, beeinflusst er entscheidend die Konzeption des Italienischunterrichts.

Niveaustufen und
Kompetenzen

Durch die Verankerung von drei Stufen, nach denen sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als Kann-Beschreibungen (*È in grado .../ Riesce ...*) positiv bestimmt werden, macht der GeR Abschlüsse innerhalb Europas vergleichbar. Jede Stufe ist wiederum zweigeteilt:

livello elementare (A 1, A 2)

livello intermedio (B 1, B 2)

livello avanzato (C 1, C 2)

(vgl. Consiglio d'Europa 2002, 30).

Im Detail werden die Niveaustufen wie folgt gefüllt:

Livello Avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello Intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello Elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Abb. 2.1 Livelli comuni di riferimento: scala globale; Consiglio d'Europa 2002, 32

2018 hat der Europarat ein *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018) vorgelegt, da der GeR aus dem Jahr 2001 trotz aller Verdienste den aktuellen Ansprüchen an den Fremdsprachenunterricht nicht mehr genügt. Wie im GeR (Europarat 2001) orientieren sich die kommunikativen Sprachaktivitäten im *Companion* an einer Typologie von vier Modi der Kommunikation: Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation (Council of Europe 2018, 31), doch hebt der *Companion* hervor, dass diese Progression auch einer Reihenfolge im Sprachaneignungsprozess entspricht (Council of Europe 2018, 31): „the distinction Reception, Interaction, Production, Mediation actually marks a progression of difficulty and so might aid the development of a concept of partial qualifications“ (zur Übersicht über Veränderungen und Ergänzungen, z. B. Einführung eines Prä-A-Levels, Modifikation der C"-Deskriptoren, Präzisierungen zur Aussprachekompetenz usw. vgl. Europarat 2018, 50f.; zu den neuen Skalen und Deskriptoren in Bezug auf Sprachmittlung / Mediation vgl. Reimann 2018).

Weiterentwicklung
des Referenzrahmens

Begriff ‚Kompetenz‘

Ein zentraler Aspekt des GeR ist der Begriff ‚Kompetenz‘, der aktuell erheblichen Einfluss auf die Konzeption des Sprachenlernens und die Unterrichtsgestaltung nimmt. Kompetenz wird definiert als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, 27 f.; vgl. auch Klieme et al. 2007)

allgemeine und kommunikative Kompetenzen

Im GeR wird zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen unterschieden. Der Einteilung Byrams 1997 folgend beziehen sich die allgemeinen Kompetenzen auf das deklarative Wissen, d. h. Wissen über Regeln, Sachverhalte und Begriffe (*sapere*), das prozedurale Wissen, d. h. das Wissen über Anwendung und Handlungsabläufe, (*saper fare*), die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*saper essere*) und die Lernfähigkeit (*saper apprendere* bzw. *capacità di apprendere*) (Consiglio d'Europa 2002, 13 ff.). Die kommunikativen Kompetenzen umfassen linguistische (z. B. *conoscenze ed abilità riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi*), soziolinguistische (*fattori socioculturali dell'uso linguistico, convenzioni sociali* etc.) und pragmatische (*l'uso funzionale delle risorse linguistiche*) Kompetenzen (Consiglio d'Europa 2002, 16 f.).

Input, Output / Outcome

Fremdsprachenunterricht war lange Zeit durch die dem *Input* verpflichteten Curricula, Lehrpläne und Schulgesetze gesteuert. Die Ausrichtung an Lernzielen führte zu einer Orientierung an „detaillierte[n] Vorgabe[n] von Zielen, Inhalten, Methoden und Überprüfungsformen“ (Caspari 2009, 75). Mit der Kompetenzorientierung erfolgte ein Wechsel hin zum *Output* bzw. *Outcome* (vgl. www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf; 28.06.2018), d. h. der Verlagerung des Schwerpunkts vom deklarativen Wissen hin zur Lösung von Aufgaben (vgl. Einheit 5), die vorrangig die Verwendbarkeit und mögliche Weiterentwicklung der im schulischen Kontext erworbenen Kompetenzen und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im nachschulischen Alltag in den Blick nehmen. Namentlich das Berliner Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erarbeitet entsprechende Testaufgaben. Die Evaluation solcher Aufgaben wird durch Standards und Vergleichsarbeiten gedeckt.

Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Kompetenzorientierter Unterricht ist „vom Resultat her zu planen“ (Caspari 2009, 75). Charakteristisch für die Durchführung ist die „Verbindung von Wissen und Können“ (Caspari 2009, 74), verbunden mit Transparenz in Bezug auf die Zielsetzung des Unterrichts. Zwar steht die kommunikative interkulturelle Kompetenz im Vordergrund des Fremdspra-