



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

De Florio-Hansen, I. (2001). Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: andante con moto. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 73, 65-93.

<https://doi.org/10.5169/seals-978317>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Inez De Florio-Hansen, 2001

Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: *andante con moto*

Inez DE FLORIO-HANSEN

Prof. Dr., Fachbereich 08 Anglistik/Romanistik, Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, Universität Gesamthochschule Kassel, Georg-Forster-Str. 3, D-34109 Kassel, E-Mail: deflorio@uni-kassel.de, Homepage: www.uni-kassel.de/~deflorio

In the following paper I shall attempt to give a general account of the different contexts in Germany, i. e., public schools, adult evening classes, and university language centres, in which Italian is studied. However, this survey is not limited to statistical data, but also focuses on the learning objectives as well as on the methods of teaching Italian as a second or foreign language. The paper also reviews the state-of-the-art of research into teaching and learning Italian (and other «minor» foreign languages) in Germany. Finally, I shall point out some desiderata of research which might have a rather direct impact on Italian language classes.

Einleitung

Ein Überblick über die Situation des Italienischunterrichts in Deutschland bleibt – nicht zuletzt aufgrund des vorgegebenen Umfangs dieses Beitrags – zwangsläufig unvollständig. Ich versuche im ersten Abschnitt, einige Tendenzen hinsichtlich seiner Organisation in unterschiedlichen Lernkontexten aufzuzeigen, die vom schulischen Italienischunterricht über die Erwachsenenbildung bis hin zum universitären Studium des Italienischen reichen. Anhand ausgewählter Beispiele erörtere ich im zweiten Abschnitt seine Ziele, Inhalte und Methoden, die durch Lehrpläne, Lehrwerke und vor allem die Erfahrungen der Lehrenden bestimmt werden. Im dritten Abschnitt gehe ich auf die Erforschung des Italienischunterrichts ein und stelle zwei größere Forschungsprojekte vor, die in jüngerer Zeit in der Bundesrepublik Deutschland zum Tertiärsprachenunterricht im allgemeinen und zum Italienischunterricht im besonderen durchgeführt wurden. Hauptsächlich geht es aber darum, Forschungsdefizite bezüglich der lernpsychologischen und didaktisch-methodischen Spezifika des Italienischunterrichts aufzuzeigen.

1. Zur Organisation des Italienischunterrichts

Warum lernen Deutsche Italienisch? Welche Gründe sprechen für das Erlernen der italienischen Sprache und – damit eng verbunden – für die Beschäftigung mit italienischer Kultur? Informationsbroschüren (vgl. z.B. die von der Kulturabteilung der italienischen Botschaft herausgegebene Schrift *Ti amo, Italia*) und Überblicksartikel (vgl. Krings ³1995) stellen die Bedeutung Italiens als Kulturnation in Vergangenheit und Gegenwart heraus und weisen darauf hin, daß Italien auch heute noch eines der beliebtesten Reiseziele der Deutschen ist. Darüber hinaus führen sie gesellschafts- und wirtschafts-

politische Gründe an: Italien ist ein Gründungsmitglied der Europäischen Gemeinschaft, es ist einer der wichtigsten Handelspartner der Bundesrepublik Deutschland, über eine halbe Million Italiener/innen leben in Deutschland. Hinzuzufügen ist, daß man im deutschen Alltagsleben auf Schritt und Tritt «Italienischem» begegnet – von der Eßkultur über Mode und Design bis hin zur Unterhaltungsindustrie. Viel zu wenig beachtet wird die Tatsache, daß keine andere Sprache (außer dem übermächtigen Englisch) in jüngerer Zeit im lexikalischen Bereich einen so großen Einfluß auf das Deutsche ausgeübt hat wie die italienische Sprache. Nicht nur Wörter wie *Ciao* oder *Ambiente* gehören inzwischen zum Sprachschatz der meisten Deutschen; auch Ausdrücke, die man für Italienisch hält, wie z. B. *alles paletti*, haben Eingang in die deutsche Umgangssprache gefunden.

1.1. Schulischer Italienischunterricht

Aufgrund von Bedeutung und Beliebtheit des Italienischen könnte man schließen, daß Italienisch eine verbreitete Schulfremdsprache ist. Aus folgender Übersicht des Statistischen Bundesamts (1999) ersieht man jedoch, daß im Schuljahr 1998/1999 nur ca. 33.000 Schüler/innen in der Bundesrepublik Deutschland am Italienischunterricht teilnahmen. Den Französischunterricht an allgemeinbildenden Schulen besuchten im Schuljahr 1997/98 (neuere Zahlen liegen nicht vor) von insgesamt 9.665.102 Schüler/innen 16,5% und zwar 1.590.758 Schüler/innen (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2000). Bezieht man sich nur auf das Gymnasium, beläuft sich die Teilnahme am Französischunterricht im gleichen Schuljahr mit 967.542 von insgesamt 2.200.092 Schüler/innen auf 44%.

	Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymnasien	Integrierte Gesamt- schulen	Sonder- schulen	Abend- gymnasien	Kollegs	Bundesland insgesamt
Baden- Württemberg	93	36	188	4528	11	0	0	0	4856
Bayern	3827	184	789	6196	14	12	65	0	11087
Berlin	0	0	30	901	5	0	0	0	936
Brandenburg	0	k.A.	0	30	0	0	0	0	30
Bremen	k.A.	0	0	99	0	0	0	0	99
Hamburg	0	0	13	306	0	0	0	0	319
Hessen	133	4	214	2236	138	0	0	12	2737
Mecklenburg- Vorpommern	0	0	20	0	9	0	0	0	29

Niedersachsen	248	7	12	504	188	3	0	0	962
Nordrhein-Westfalen	k.A.	15	0	7213	2296	0	0	0	9524
Rheinland-Pfalz	23	14	4	1235	56	0	0	0	1332
Saarland	0	0	0	398	0	0	0	0	398
Sachsen	75	k.A.	k.A.	286	k.A.	0	0	0	361
Sachsen-Anhalt	0	0	0	347	0	0	0	0	347
Schleswig-Holstein	12	10	0	31	0	0	0	0	53
Thüringen	47	k.A.	k.A.	42	0	0	0	0	89
Schultyp insgesamt	4458	270	1270	24352	2717	15	65	12	
alle Bundesländer und alle Schultypen	33159								

«Teilnehmer am Italienischunterricht nach Schularten und Bundesländern im Schuljahr 1998/99»
(k.A. = keine Angaben) [Quelle: Statistisches Bundesamt 1999]

Worauf ist es zurückzuführen, daß nur so wenige Schüler/innen Italienisch lernen? Um die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und eine gewisse Einheitlichkeit des Fremdsprachenangebots zu gewährleisten, wird in den einzelnen Bundesländern – Grenzregionen ausgenommen – in der Regel als 1. Fremdsprache Englisch und als 2. Fremdsprache Französisch oder Latein gelernt. Wo Latein oder Französisch als erste Fremdsprache angeboten werden, ist das Englische als 2. Fremdsprache obligatorisch. Dabei beruft man sich auf das sogenannte Hamburger Abkommen aus dem Jahre 1964, eine Übereinkunft zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung des Schulwesens. In diesem Abkommen ist das Englische keineswegs als obligatorische 1. Fremdsprache festgeschrieben, vielmehr heißt es in der Fassung von 1971: «*Die erste Fremdsprache ist eine lebende Fremdsprache oder Latein*». Die Abweichung von der in Deutschland üblichen Sprachenfolge bedarf jedoch der Genehmigung durch die Schulbehörden.

Die einseitige Auslegung des Hamburger Abkommens ist häufig kritisiert worden. So fragt beispielsweise Pates-Lehmann (1998) im Titel ihres Aufsatzes zur Situation des Italienischunterrichts in Baden-Württemberg: «Englisch, Französisch, Latein bis in alle Ewigkeit?» Doch das Plädoyer für eine individuelle Mehrsprachigkeit und für ein diversifiziertes Fremdsprachenangebot an den Schulen geht nicht nur von Einzelpersonen aus. Bereits 1980 wurden vom Fachverband Moderne Fremdsprachen die *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und*

Europa verabschiedet, und in jüngster Zeit bemüht sich die Fachgruppe Italienisch des FMF verstärkt um den Auf- und Ausbau des Italienischunterrichts, insbesondere in den neuen Bundesländern. Auch auf ministerieller Ebene steht man – zumindest verbal – einer Erweiterung des Fremdsprachenangebots an deutschen Schulen aufgeschlossen gegenüber. In den *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht* räumt die Kultusministerkonferenz im angefügten Gutachten *Zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland* die Möglichkeit einer Diversifizierung (1994; 33) ein, die zur Ausweitung des Angebots in den weniger unterrichteten Sprachen wie Italienisch führen könnte. Und Christ weist zu Recht darauf hin, daß «Möglichkeiten, die durch die staatlichen Regelungen geboten sind, aus welchen Gründen auch immer – Modeströmungen, Trends, Traditionen – nicht oder nur ganz allmählich wahrgenommen werden» (³1995; 523).

Obwohl die kulturelle Gleichwertigkeit der Sprachen, europäischer Sprachen zumal, nicht prinzipiell in Frage gestellt wird, sind Überlegungen zur Sprachenfolge bzw. Sprachenwahl häufig von der Sorge um einen (weiteren) Rückgang des Französischen an deutschen Schulen geprägt. Die bevorzugte Stellung des Französischen gegenüber dem Italienischen oder Spanischen wird mit Bildungstraditionen und dem besonderen deutsch-französischen Vertragsverhältnis begründet (vgl. Neumeister 1994; passim). Meißner (1993; 63) befürchtet bei einem Leitsprachenmodell, Englisch + mehrere lebende europäische Fremdsprachen', das den 2. Platz des Französischen in Frage stellen würde, einen «Verlust europäisch-identifikatorischer Bezüge» und spricht sich für eine gelenkte Diversifikation aus. Sie beinhaltet eine Intensivierung des Tertiärsprachenunterrichts, die durch Lehrgänge von unterschiedlicher Dauer und mit wechselnder zeitlicher Intensität aller fremdsprachlichen Angebote erreicht werden könnte.

Diesem Modell, welches die Stellung von Englisch und Französisch im wesentlichen unangetastet läßt, steht die Diversifizierung des Eingangssprachenangebots gegenüber. Die von den Europäischen Gemeinschaften geforderte Dreisprachigkeit der europäischen Bürger/innen sieht neben der Muttersprache bekanntlich Kenntnisse in der *lingua franca* Englisch und eine (partielle) Kompetenz in (mindestens) einer europäischen «*Nachbarsprache*» vor (vgl. Europäische Kommission 1996). Auch wenn Englischkenntnisse als unerläßlich angesehen werden – und wer könnte ihren Nutzen in Zweifel ziehen? –, ist damit nicht zwangsläufig die Sprachenfolge festgelegt. So plädiert beispielsweise Wolfgang Zydariß (1998), langjähriger Vorsitzender der DGFF, der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, für alternative Sprachenfolgen. Selbst Anglist, sieht er die Rolle des Englischen als erster Fremdsprache kritisch und erörtert die Möglichkeit, im Vergleich zum Deutschen typologisch anders strukturierte Sprachen als erste

Fremdsprache in den Schulen anzubieten. Daß sein Votum für Französisch als romanische Eingangssprache ausfällt, mag auf den oben angedeuteten Gründen beruhen. Für Italienisch sprechen m.E. gewichtige Argumente, die von der Sprachstruktur (vgl. Zimmer 1989) bis hin zu den deutsch-italienischen Beziehungen reichen. Gerade wenn man sich dafür ausspricht, das Lateinische erst in der Sekundarstufe II für die Schüler/innen anzubieten, die entsprechende Kenntnisse für ein beabsichtigtes Studium brauchen, sollte man als romanische Eingangssprache an das Italienische denken, dessen Sprachstruktur dem Lateinischen sehr viel näher geblieben ist als die des Französischen und das folglich eine gute Grundlage für eine «romanische» Mehrsprachigkeit darstellt.

Eine Möglichkeit, in deutschen Schulen verstärkt Italienisch anzubieten, könnte sich – wie oben angedeutet – auch dadurch eröffnen, daß «extensive» Langzeitkurse (z.B. neun Jahre Englischunterricht in Gymnasien) gestrafft würden (vgl. Zydatiś a.a.O.; 206 f.). Durch die Reduktion der Wochenstunden könnte Zeit für das Erlernen der Tertiärsprachen gewonnen werden. Mit einer solchen Straffung des Unterrichtsangebots in der 1. Fremdsprache müßte freilich eine Revision der Belegungen fremdsprachlicher Kurse in der Sekundarstufe II einhergehen. Zur Zeit ist die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht in den letzten drei Jahren des Gymnasiums gering (vgl. Schröder³1995), obgleich formal hervorragende Möglichkeiten bestehen. Aber solange man Oberstufenschüler/innen nicht dazu verpflichtet, bis zum Abitur am Unterricht in (mindestens) zwei lebenden Fremdsprachen teilzunehmen, wird im günstigsten Fall eine partielle Zweisprachigkeit Deutsch-Englisch erreicht.

Um der erwähnten «romanischen» Mehrsprachigkeit näherzukommen, werden immer wieder Vorschläge für ein Schulfach «Romanisch» gemacht – nicht zuletzt weil sich die Stundentafeln nicht zugunsten des Fremdsprachenangebots erweitern lassen, sondern sogar mit Kürzungen der Wochenstundenzahl in einzelnen fremdsprachlichen Fächern gerechnet werden muß. Beispielsweise schlug Scherf (1990) eine Verbindung der Sprachen Spanisch + Italienisch zu einem Unterrichtsfach vor. Meißner (1991) lehnt die vorgeschlagene Verbindung aufgrund sprachtypologischer Erwägungen zu Recht ab. Wenn man überhaupt einen Sinn darin sieht, zwei romanische Sprachen gemeinsam zu unterrichten, sollte die Verbindung einer exzentrischen und einer Romania Continua-Sprache gewählt werden, beispielsweise Französisch + Italienisch oder Spanisch. Welche Position man auch immer derartigen Sprachentandems gegenüber einnehmen mag, auf alle Fälle erinnern solche Überlegungen daran, daß die lexikalischen und sprachstrukturellen Gemeinsamkeiten zwischen den romanischen Sprachen, aber auch beispielsweise zwischen Englisch und Italienisch, im Unterricht viel zu wenig als Lernhilfe genutzt werden.

Das derzeitige Angebot an Italienischunterricht weist zahlreiche länderspezifische Varianten auf. In fast allen Bundesländern wird Italienisch in irgendeiner Form – als 3. Fremdsprache ab Klasse 9 oder ab Klasse 11 sowie in Arbeitsgemeinschaften – unterrichtet. Und das Angebot ist nicht auf die Gymnasien beschränkt. Der obigen Übersicht kann man entnehmen, daß es in 12 der 16 Bundesländer auch nicht-gymnasialen Italienischunterricht gibt. Sogenannte Hochburgen des Italienischen sind Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Das Angebot in den neuen Bundesländern ist bisher sehr eingeschränkt. Zum einen fehlt es an ausgebildeten Italienischlehrern; zum anderen besteht in den neuen Ländern ein «Nachholbedarf» bei den Fremdsprachen Englisch und Französisch. Nichtsdestoweniger verfügen Sachsen und Sachsen-Anhalt über ein ausbaufähiges Angebot.

Exemplarisch gehe ich auf den Italienischunterricht in Baden-Württemberg ein, wo seit dem Schuljahr 1998/99 in allen Schulformen ein entsprechendes Unterrichtsangebot gemacht wird. In diesem Bundesland wird Italienisch – wenn auch bisher in geringem Umfang – an einigen Grund- und Hauptschulen sowie an ausgewählten Realschulen und beruflichen Schulen unterrichtet. Gymnasialschüler können – wo ein Angebot besteht (1998 an 30 Gymnasien im Vergleich zu 50 Gymnasien mit Spanisch) – Italienisch als 3. Fremdsprache ab der Jahrgangsstufe 9 wählen. In der Sekundarstufe II wird der Unterricht in Grund- und Leistungskursen fortgeführt. In fünf Lernjahren summiert sich das Angebot zu 24 Wochenstunden Italienisch. Auch Schüler/innen, die Italienisch in Arbeitsgemeinschaften ab Klasse 10 erlernen – und das sind gut zwei Drittel der Italienischlernenden an baden-württembergischen Gymnasien –, können ihre Italienischkenntnisse in der Sekundarstufe II in dreistündigen Grundkursen vertiefen.

Besonders zukunftsweisend sind m.E. Unterrichtsangebote in der Primarstufe, die in Bayern in den letzten Jahren stark zugenommen haben. Nahmen im Schuljahr 1995/96 erst 360 Grundschüler/innen am Italienischunterricht teil (vgl. Reimann 1997; 95), so führte der Schulversuch «Fremdsprachen in der Grundschule» im Schuljahr 1998/99 zu einem Anstieg auf 3827 Schüler/innen, die Italienisch lernen. Aber nicht nur in Bayern, sondern auch in anderen Bundesländern gibt es vereinzelt Modelle mit frühbeginnendem Italienischunterricht.

Dabei wird eine Verbindung mit dem Herkunftssprachenunterricht für Kinder italienischer Mitbürger/innen angestrebt. Die Schülerschaft der seit 1993 bestehenden *scuola italo-tedesca* in Wolfsburg, einer «bilingualen» Grundschule, setzt sich zur Hälfte aus italienischen und zur anderen Hälfte aus deutschen Kindern zusammen (vgl. Riccò & Sandfuchs 1993). Im 1. Schuljahr erhalten die Schüler/innen täglich 30 Minuten mündlichen Italienischunterricht, während das Lesen und Schreiben zunächst in deutscher Sprache erlernt

wird. Am Ende des 2. Schuljahrs sind Lese- und Schreiblehrgang in beiden Sprachen abgeschlossen. Ab dem 3. Schuljahr wird in einem Teil des Sachunterrichts Italienisch als Arbeitssprache verwendet, und im 4. Schuljahr ist die Unterrichtssprache generell das Italienische. In Wolfsburg wie auch beim Europaschulprojekt in Berlin (vgl. Doyé 1999), wo ebenfalls in einer der beteiligten Grundschulen Italienisch als Fremd- und Arbeitssprache gelernt und angewendet wird, ist der fremdsprachliche Frühbeginn in einen bilingualen Bildungsgang integriert. Und gerade im Arbeitssprachenunterricht liegt eine wichtige Möglichkeit zur Intensivierung des fremdsprachlichen Lernens, die auch für das Italienische genutzt werden kann. Ob das Europäische Portfolio der Sprachen eine stimulierende Wirkung auf die Wahl der Fremdsprache Italienisch hat, bleibt abzuwarten.

Da in den meisten Bundesländern die Möglichkeit besteht, im Rahmen der schulischen Bildung die italienische Sprache zu erlernen, werden in fast allen Ländern Italienischlehrer ausgebildet. Auch hier gibt es länderspezifische Unterschiede. In Baden-Württemberg beispielsweise kann Italienisch als eines der beiden Hauptfächer gewählt werden. Wenn Lehramtsstudierende diese Wahl treffen und Italienisch nicht nur als Drittfach belegen, müssen sie zusätzlich ein Erweiterungsfach studieren. Mit anderen Worten: Wer sich in diesem Bundesland zum Italienischlehrer ausbilden läßt, ist zu einem Dreifachstudium verpflichtet. *«Dieses System»*, führt Reimann (1997; 80) aus, *«erlaubt zum einen, daß viele Studenten Italienisch als tatsächliches Hauptfach belegen, die Verpflichtung zu einem Dreifachstudium stellt zum anderen eine gewisse Hürde dar, die echtes Engagement für das Fach sicherstellen dürfte.»* In Nordrhein-Westfalen hingegen kann Italienisch als eines von zwei Fächern im Rahmen vorgegebener Kombinationen studiert werden. Die Referendarausbildung erfolgt in allen Bundesländern an ausgewählten Studienseminaren, die mit Schulen zusammenarbeiten, wo Italienischunterricht angeboten wird. Fast überall in der Bundesrepublik kann die Lehrbefähigung für Italienisch außerdem durch eine Erweiterungsprüfung erworben werden. Um den Bedarf an qualifizierten Italienischlehrenden zu decken, wurden zeitweise in einigen Bundesländern Nachqualifizierungsprogramme für bereits ausgebildete Lehrer/innen angeboten.

Die im vorigen Abschnitt kurz dargestellten Ausbildungsmöglichkeiten beziehen sich auf das Lehramt an Gymnasien. Inzwischen können sich jedoch auch Studierende anderer Lehrämter für den Italienischunterricht qualifizieren. In Rheinland-Pfalz haben zukünftige Realschullehrer/innen die Möglichkeit, Italienisch als Drittfach zu belegen. Ein noch umfassenderes Angebot macht das Land Brandenburg: Obgleich dort im Schuljahr 1998/99 erst 30 Schüler/innen die italienische Sprache erlernten, kann Italienisch an der Universität Potsdam für sämtliche Lehrämter studiert werden.

Zur Aus- und Fortbildung von Italienischlehrer/innen leistet die italienische Seite einen engagierten Beitrag. Von Studienaufenthalten, Lehreraustausch und regelmäßigen Fortbildungsveranstaltungen in Italien, die meist ganz oder doch zum Teil von der italienischen Regierung finanziert werden, konnten schon zahlreiche deutsche Lehrende profitieren.

Entsprechende Förderungsmöglichkeiten werden von italienischer Seite selbstverständlich auch für Schüler/innen, die Italienisch lernen, angeboten. Ohne auf die vielfältigen Initiativen wie Schüleraustausch und Sprachaufenthalte in Italien eingehen zu können, läßt sich insgesamt sagen, daß Italienischlerner – nicht zuletzt wegen ihrer überschaubaren Zahl und dem besonderen Engagement ihrer Lehrer/innen – bei der Vertiefung ihrer Sprach- und Kulturkenntnisse durch authentische Sprachbegegnungen und zusätzliche (außerschulische) Lernmöglichkeiten besonders gefördert werden.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch der Bundeswettbewerb Fremdsprachen, dessen Träger der Verein Bildung und Begabung e. V. ist. Dieser Wettbewerb, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft gefördert und von den Kultusministern der Länder unterstützt wird, erfreut sich jedes Jahr reger Beteiligung: 1999 stellten 19.000 Schüler/innen ihre Fremdsprachenkenntnisse unter Beweis. Für die Jahrgangsstufen 11-13 ist ein Mehrsprachenwettbewerb vorgesehen, bei dem gute bis sehr gute Kenntnisse in zwei Fremdsprachen gefragt sind. Und es ist nicht selten, daß unter den Teilnehmern und den Preisträgern Schüler/innen sind, die Italienisch als eine Wettbewerbsfremdsprache gewählt haben. Die Bundessieger werden im Falle eines Studiums an einer wissenschaftlichen oder technischen Hochschule in die Förderung der Studienstiftung des deutschen Volkes aufgenommen, die damit die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen unterstreicht.

1.2. Italienischunterricht an Volkshochschulen

Selbstverständlich sind Volkshochschulen nicht die einzigen Anbieter von Italienischunterricht für Erwachsene (vgl. Überblick auf Anfrage bei der Aktion Bildungsinformation Stuttgart). Da man jedoch über die Zahl der Italienischlernenden in gewerkschaftlichen Einrichtungen, in der betrieblichen Weiterbildung, in privaten Sprachschulen, in Sprachzirkeln der deutsch-italienischen Gesellschaften, in Kursen der italienischen Kulturinstitute sowie anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur spekulieren kann, sollen die Belegungen der VHS-Italienischkurse in diesem Abschnitt im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. In jedem Fall erwirbt die überwältigende Mehrheit heranwachsender und erwachsener Fremdsprachenlerner ihre Italienischkenntnisse in den Kursen von Volkshochschulen, die in der Bundesrepublik Deutschland über ca. 4.200 Arbeitsstellen verfügen.

Italienischunterricht wird in Volkshochschulen seit Anfang der 70er Jahre angeboten, seit 1971 wird er statistisch erfaßt. Das mangelnde Angebot an Italienischunterricht in deutschen Schulen wird durch dieses außerschulische Angebot weitgehend kompensiert. Seit 1970 ist die Nachfrage nach Italienischunterricht – bis auf eine kurze Stagnation Anfang der 90er Jahre – beträchtlich angestiegen.

**L'italiano
nelle Università Popolari tedesche**

**Italienisch
in den deutschen Volkshochschulen**

**2
Sviluppo dal 1971 al 1999**

**2
Entwicklung von 1971 bis 1999**

anno Jahr	numero di corsi Zahl der Kurse		ore di insegnamento Unterrichtsstunden		iscrizioni Belegungen		candidati Certificato vhs/ICC	
	assoluto absolut	% lingue % Sprachen	assoluto absolut	% lingue % Sprachen	assoluto absolut	% lingue % Sprachen	D Germania	totale insgesamt
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
1971	1'833	4.9%	46'860	4.7%	30'991	4.4%		
1976	3'324	4.9%	104'974	4.5%	53'264	4.6%	108	131
1981	7'088	7.2%	194'600	5.9%	96'776	6.8%	214	289
1986	11'110	9.9%	320'116	8.8%	152'815	10.1%	205	378
1987	12'436	10.6%	359'976	9.2%	170'251	11.0%	263	490
1988	13'773	11.1%	398'519	9.1%	184'982	11.4%	244	461
1989	14'294	11.2%	413'601	8.1%	184'609	11.1%	226	484
1990	14'211	11.0%	408'246	7.4%	175'348	10.6%	217	580
1991	14'226	10.3%	406'184	7.3%	171'288	10.0%	265	620
1992	13'653	9.7%	392'160	7.1%	157'923	9.0%	254	726
1993	13'321	9.4%	380'024	6.6%	152'065	8.6%	257	794
1994	13'764	9.7%	389'693	7.0%	160'362	9.2%	192	723
1995	14'995	10.3%	417'683	7.5%	173'094	9.8%	128	576
1996	16'242	10.8%	450'381	8.0%	185'372	10.3%	167	692
1997	17'225	11.0%	472'151	8.3%	193'872	10.6%	134	455
1998	17'888	11.3%	490'504	8.8%	196'672	10.9%	135	400
1999	18'147	11.3%	494'113	9.4%	197'008	10.6%	111	425

Fino al 1989 si può notare una crescita costante, dal 1990 una lenta diminuzione. Dal 1994 l'italiano riprende sia in assoluto sia per quanto riguarda la sua percentuale all'insegnamento delle lingue nelle Università Popolari.

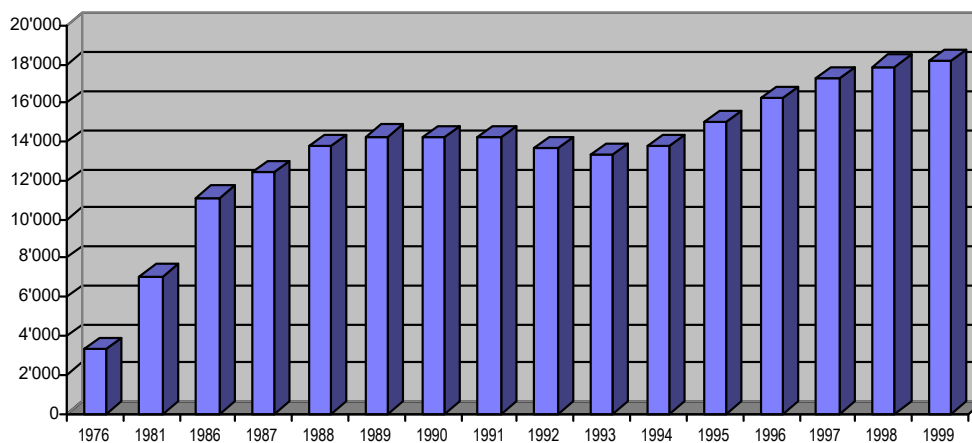
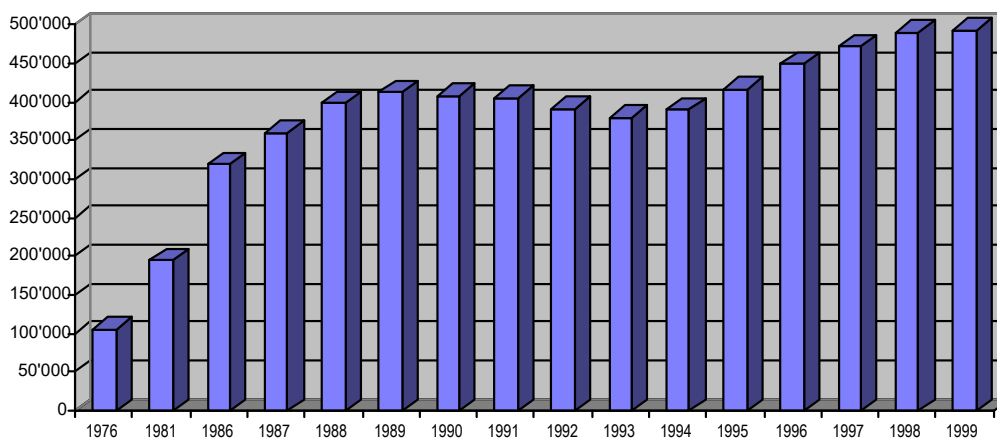
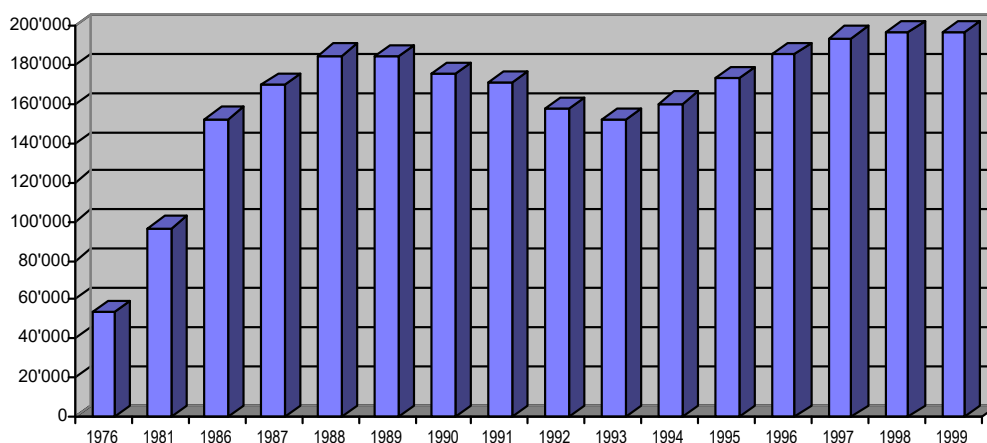
Diminuisce l'interesse per il Certificato Europeo d'Italiano (vhs/ICC Certificate) L'esame si è svolto nel 1999 nei seguenti paesi:

Austria, Francia, Germania, Italia, Svezia, Svizzera e Spagna.

Bis 1989 lässt sich eine stetige Aufwärtsentwicklung feststellen, von 1990 bis 1993 ein langsamer Rückgang.

Seit 1994 geht es wieder aufwärts, sowohl absolut als auch bezüglich des Anteils des Italienischen am vhs-Sprachenangebot. Abnehmendes Interesse am Europäischen Sprachenzertifikat Italienisch (ex Certificato vhs/ICC), das 1999 in folgenden Ländern erworben wurde:

Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, Schweden, Schweiz, Spanien.

2**Sviluppo dal 1971 al 1999****2****Entwicklung von 1971 bis 1999****Italiano: corsi / Kurse****Italiano: ore di insegnamento / Unterrichtsstunden****Italiano: iscrizioni / Belegungen**

Im Rahmen des vielfältigen Angebots an Fremdsprachenkursen in Volkshochschulen nimmt – was die Frequenz der Kurse angeht – das Italienische einen der vorderen Plätze ein.

L'italiano nelle Università Popolari tedesche	Italienisch in den deutschen Volkshochschulen
--	--

1 L'italiano e le altre lingue 1998/1999	1 Italienisch und die anderen Sprachen
---	---

Lingua Sprache	numero di corsi Zahl der Kurse assoluto / absolut % di lingue / Sprachen		ore di insegnamento Unterrichtsstunden assoluto / absolut % di lingue / Sprachen		iscrizioni Belegungen assoluto / absolut % di lingue / Sprachen	
	1998	1999	1998	1999	1998	1999
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Francese Französisch	21 770 14.0%	21 162 13.4%	585 783 11.3%	563 782 10.7%	221 759 12.3%	213 655 11.7%
Inglese Englisch	63 488 40.8%	63 637 40.2%	1824 873 35.2%	1815 896 34.4%	750 839 41.6%	741 301 40.7%
Italiano Italienisch	17 888 11.3%	18 147 11.5%	490 504 9.4%	494 113 9.4%	196 672 10.9%	197 008 10.8%
Russo Russisch	2 049 1.3%	1 821 1.2%	54 002 1.0%	48 127 0.9%	18 395 1.0%	16 085 0.9%
Spagnolo Spanisch	18 486 11.9%	19 457 12.3%	516 201 9.9%	539 729 10.2%	212 127 11.7%	222 755 12.2%
Tedesco L1 Deutsch L1	2 761 1.8%	3 602 2.3%	155 434 3.0%	153 504 2.9%	32 433 1.8%	42 719 2.3%
Tedesco L2 Deutsch L2	14 942 9.6%	15 593 9.8%	1157 377 22.3%	1250 507 23.7%	218 559 12.1%	229 011 12.6%
Altre Lingue Weitere Sprachen	14 387 9.3%	14 922 9.3%	406 589 7.9%	417 470 7.8%	155 318 8.6%	158 842 8.8%
Totale / Insgesamt	155 771	158 341	5190 763	5283 128	1806 102	1821 376

Se si prescinde dal tedesco l'italiano si trova al quarto posto, dopo l'inglese, il francese e lo spagnolo.

Ecco le cifre arrotondate per il 1999:

18.000 corsi (1998: 17.900)
494.000 ore di lezione (1998: 490.000)
197.000 iscrizioni (1998: 196.000)

Bleibt Deutsch unberücksichtigt, so hält das Italienische im Bundesdurchschnitt nach Englisch, Französisch und Spanisch den vierten Platz.

Hier die gerundeten Zahlen für 1999:

18.000 Kurse (1998: 17.900)
494.000 U.stunden (1998: 490.000)
197.000 Belegungen (1998: 196.000)

Auch hier gibt es bei der geographischen Verteilung sogenannte Hochburgen, die im wesentlichen mit denen des schulischen Angebots übereinstimmen: So machten die Belegungen von Italienischkursen im Rahmen des Fremdsprachenangebots der Volkshochschulen im Jahre 1999 in Baden-Württemberg 13,0 % (42.498 Belegungen), in Bayern 21,5% (68.597), in Hessen 9,7% (14.451) und in Rheinland-Pfalz 10,3% (8.394) aus. In den fünf neuen Bundesländern blieben sie mit insgesamt 5.456 Belegungen unter 4% des dortigen fremdsprachlichen Kursangebots (Quelle: Reiske 2000).

Berücksichtigt man bei der Betrachtung der Zahlen die Tatsache, daß Deutsch als Fremdsprache und Englisch vorwiegend sowie Französisch und Spanisch bis zu einem gewissen Maß aus pragmatischen Gründen gelernt bzw. vertieft werden, kann man sagen, daß Italienisch bei deutschen Fremdsprachenlernenden eine der beliebtesten Sprachen, wenn nicht die beliebteste Fremdsprache überhaupt ist. Neben dem Spaß am Lernen in der Gruppe nannten Kursteilnehmer/innen als Hauptmotive für den Besuch von Italienischkursen das Interesse an Italien und die Schönheit der italienischen Sprache (vgl. De Florio-Hansen 1994; 244ff.). Während im Jahre 1999 also nur ca. 33.000 Schüler/innen Italienisch lernten bzw. lernen konnten, besuchten zur gleichen Zeit ca. 197.000 Teilnehmer/innen Italienischkurse an Volkshochschulen. Hinzu kommen, wie oben angedeutet, Italienischlernende in weiteren Einrichtungen der Erwachsenenbildung und eine nicht zu unterschätzende Zahl, die – meist auf der Grundlage vorhandener Französisch- und/oder Lateinkenntnisse – Italienisch im Selbststudium betreibt.

Da viele Kursleiter/innen keine spezifische Ausbildung für die Vermittlung von Sprachen an Erwachsene durchlaufen haben (vgl. Raasch ³1995; 127), sind Fortbildungsmaßnahmen dringend erforderlich. Auch Reiske, der Bundesbeauftragte für Italienisch an deutschen Volkshochschulen, unterstreicht diese Notwendigkeit (³1995; 536):

VHS-Sprachunterricht wird von Fachkräften – meist auf Honorarbasis – erteilt, die in Fortbildungsseminaren eigens für das Lehren und Lernen mit Erwachsenen geschult werden. Weder die Tatsache, daß die eigene Muttersprache unterrichtet wird – was sehr oft der Fall ist – noch der Nachweis eines philologischen Studiums, das meist verlangt wird, kann allein als ausreichende Qualifikation angesehen werden.

Die Diskussion um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, die erst nach und nach den schulischen Fremdsprachenunterricht erreicht, ist im Bereich der Erwachsenenbildung bereits in vollem Gange. Die *International Certificate Conference* (ICC), deren wichtigstes Anliegen in der Verbesserung von Fremdsprachenunterricht für Erwachsene besteht, ist Ende 1995 mit der Erstellung einer Studie zur Qualitätssicherung in der fremdsprachlichen Weiterbildung in Europa betraut worden. Diese 1996 als unveröffentlichtes Manuskript vom Bundesministerium für Bildung und Forschung verbreitete Untersuchung von Morfeld zur *Qualitätssicherung in der fremdsprachlichen Weiterbildung in Europa* evaluiert ausgewählte Maßnahmen zur Qualitäts-

kontrolle sowie solche zur Sicherung von Programm-, Durchführungs- und Ergebnisqualität in den Institutionen der Erwachsenenbildung verschiedener europäischer Länder. Die in ständigem Auf- und Ausbau begriffenen Maßnahmen führten u.a. zu EUROLTA – dem *European Certificate in Language Teaching to Adults*. Der Überblick über die allgemeine Zielsetzung und die Feinziele des *ICC Teacher Training Framework* (vgl. Framework Document 1998) läßt erwarten, daß regionale Initiativen und bundesweite Tagungen zur Sprachandragogik (vgl. De Florio-Hansen 1989 und 1991) durch Fortbildungsmaßnahmen ergänzt werden, die Audits und Akkreditierungen durchlaufen haben.

In jüngster Zeit spielen im Zusammenhang mit der Kursleiter/innen-Qualifikation auch die Neuen Technologien eine Rolle. So gibt es seit Ende 2000 eine von mehreren europäischen Organisationen, darunter AGERCEL und ICC, erarbeitete CD-ROM für die Fortbildung von Kursleiter/innen der Erwachsenenbildung. Dieser *Qualitätsleitfaden zur Bewertung und Entwicklung von Programmen und Materialien zum Sprachenlernen und –lehren*, der ein *self assessment* der (zukünftigen) Kursleiter/innen ermöglicht, liegt auch in italienischer Sprache vor.

1.3. Italienischunterricht an Hochschulen

Wie oben kurz dargestellt, werden an zahlreichen Hochschulen der einzelnen Bundesländer Lehrer/innen für Italienisch als Zweit- oder Drittfach für das Lehramt an Gymnasien, vereinzelt auch für die übrigen Lehrämter ausgebildet. Die eigentliche Domäne der Italianistik sind jedoch die Magisterstudiengänge, wo Italienisch im Rahmen der Romanistik als Haupt- oder als Nebenfach studiert werden kann. Nach Neumeister (1994; 91) nutzten dieses Angebot Ende der 80er Jahre insgesamt 9.100 Studierende (4.900 als Hauptfach und 4.200 als Nebenfach). Neuere Angaben der Westdeutschen Rektorenkonferenz, auf die Neumeister sich als Quelle beruft, liegen nicht vor. Man kann davon ausgehen, daß die Zahl der Italianisten in den Magisterstudiengängen ebenso wie derjenigen, die ein universitäres Dolmetscher- und/oder Übersetzerstudium absolvieren, im letzten Jahrzehnt deutlich angestiegen ist. Zeugnis über das vielfältige universitäre Lehrveranstaltungsangebot legen die zweimal jährlich erscheinenden Übersichten in der Zeitschrift *Italienisch* ab.

Hinzu kommen Studierende, die Italienisch als Haupt- oder Nebenfach im Rahmen von Diplomstudiengängen wählen, die im letzten Jahrzehnt an zahlreichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland eingerichtet wurden. Bereits 1978 hatte der Wissenschaftsrat eine Diversifizierung des Studienangebots gefordert: Da damals für Absolvent/innen der Lehramtsstudiengänge nur geringe Einstellungschancen bestanden, sollten alternative Studiengänge für Geisteswissenschaftler geschaffen werden. Dieser

Forderung folgend, die auch dem Hochschulrahmengesetz von 1975 entsprach, richtete die Universität Gesamthochschule Kassel schon im Jahre 1978 den Diplomstudiengang «Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung» ein, der fremdsprachliche Studien mit denen der Wirtschaftswissenschaften verbindet. Dem Bereich «Interkulturelle Kommunikation» kommt in diesem Studiengang – neben Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde – besondere Bedeutung zu. Während Italienisch (oder Spanisch) bis vor kurzem nur als sprachliches Nebenfach in Verbindung mit Englisch und Französisch gewählt werden konnte, werden ab dem Sommersemester 2001 Italienisch bzw. Spanisch zusätzlich als Hauptfächer angeboten. Ähnliche Initiativen sind an zahlreichen deutschen Hochschulen im Auf- bzw. Ausbau begriffen.

Italienischunterricht an Hochschulen ist nicht auf die durch Lektoren gestaltete Sprachpraxis für Studierende des Italienischen im Rahmen der genannten Studiengänge beschränkt. Die weit größere Zahl der Student/innen – auch hier gibt es keine genauen Angaben – lernt Italienisch in Veranstaltungen für Hörer aller Fakultäten. Was zeichnet diese Kurse aus? Unterscheiden sie sich vom Angebot anderer Anbieter in der Erwachsenenbildung, insbesondere von Volkshochschulkursen?

In den 70er Jahre kritisierte der bereits erwähnte Wissenschaftsrat am universitären Sprachunterricht sowie dem Fremdsprachenstudium den mangelnden Praxisbezug und die fehlende Berufsorientierung. Das führte an fast allen deutschen Hochschulen zur Gründung von Sprachenzentren, die sich im AKS, dem Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute, zusammenschlossen. Die Ziele umreißt Vogel (³1995; 120):

Die Einrichtung zentraler Sprachlehrinstitute sollte dadurch, daß das Lehren und Lernen einer Fremdsprache zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht wurde, nicht nur die Verbesserung der universitären Sprachpraxis, sondern auch die des schulischen Fremdsprachenunterrichts ermöglichen.

Da die Philologien eine derartige Ausrichtung der Sprachenzentren in der Regel mit Argwohn beobachteten oder sogar bekämpften, gibt es eigenständige Sprachlehr- und -lernforschung nur an den Zentralen Fremdspracheninstituten der Universitäten Augsburg, Berlin und Hamburg. Ansonsten handelt es sich um Dienstleistungsbetriebe mit beschränktem Einfluß auf die Fremdsprachenausbildung. Gleichwohl haben die Überlegungen und Initiativen des AKS zu einer Verbesserung des Sprachprogrammangebots für Hörer aller Fakultäten geführt, von denen auch der universitäre Italienischunterricht profitiert hat. Das beschränkte Fremdsprachenangebot der Schulen konnte durch die Kurse an den Sprachenzentren deutlich erweitert werden, so daß heute mehr Studierende mehr Fremdsprachen lernen bzw. lernen können. Nichtsdestoweniger sind wir in den alten (und neuen) Bundesländern von den Regelungen der ehemaligen

DDR weit entfernt, wo jeder Studierende – gleich welcher Fachrichtung – zum Fremdsprachenlernen an der Universität verpflichtet war.

Obwohl man erwarten könnte, daß sich ein universitärer Italienischkurs (für Hörer aller Fakultäten) von einem entsprechenden Volkshochschulkurs deutlich unterscheidet, ist das häufig nicht der Fall. Woran liegt das? Außer in den Großstädten sind die Lehrenden in beiden Institutionen oft dieselben Personen, es werden die gleichen Lehr- und Lernmaterialien verwendet, und letztlich ist die Motivation der Studierenden, die am Sprachenzentrum ihrer Hochschule einen Italienischkurs besuchen, die gleiche wie die der Kursteilnehmer/innen an Volkshochschulen. Studierende der Geschichte, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Philosophie und Archäologie nehmen bei entsprechender Ausrichtung ohnehin an der Sprachpraxis für Italianisten teil. Inzwischen sind durch den AKS Überlegungen zum Grad der allgemeinsprachlichen Kompetenz, der in universitären Fremdsprachenkursen für Hörer aller Fakultäten erreicht werden soll, in Gang gekommen (vgl. 2.3 Unicert).

2. Zu Zielen, Inhalten und Methoden des Italienischunterrichts

In allen Institutionen wird heute interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Leitziel des Italienischunterrichts angestrebt. Das gilt – dank der Sprachenzentren – auch für universitäre Sprachkurse, in denen lange Zeit Grammatikvermittlung und Übersetzung dominierten. In allen Lernkontexten werden die Spezifika des Tertiärsprachenunterrichts jedoch zu wenig berücksichtigt. Mit anderen Worten: Die allgemeinen Sprachlernerfahrungen und die spezifischen Kenntnisse in den zuvor erlernten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Latein, über die die meisten Lernenden verfügen, bleiben im Italienischunterricht weitgehend ungenutzt.

2.1. Schulische Lehrpläne, Lehrwerke und die Erfahrungen der Lehrenden

Die Ministerien der einzelnen Bundesländer bestimmen nicht nur durch quantitative, sondern auch durch qualitative Vorgaben den schulischen Italienischunterricht (wie generell jeden Unterricht). Inwieweit die Lehrenden sich nach diesen Vorgaben richten, hängt sicher bis zu einem gewissen Maß davon ab, ob es sich um allgemein gehaltene Empfehlungen in Form von Rahmenrichtlinien oder um detaillierte Lehrpläne handelt, die verbindliche Angaben für einzelne Schuljahre machen.

Als Beispiel soll ein kurzer Vergleich des hessischen Rahmenplans Neue Sprachen (Sekundarstufe I) (1996) und des Rahmenplans für die Gymnasiale Oberstufe Neue Sprachen (Kursstrukturplan) (1998) mit den Vorgaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und

Kunst dienen, wo es – zumindest was die separate Veröffentlichung anbetrifft – einen eigenen Lehrplan für Italienisch an Gymnasien gibt (1992). Bei genauerer Durchsicht stellt man fest, daß für den Italienischunterricht in Bayern für die einzelnen Jahrgangsstufen sehr detaillierte Vorgaben insbesondere hinsichtlich der Verteilung sprachstruktureller Komponenten des Italienischen gemacht werden. Im Rahmenplan des Bundeslandes Hessen (Sekundarstufe I) werden Notionen/Funktionen und damit verbundene grammatische Elemente des Italienischen auf einer einzigen Seite spezifiziert, während für die Oberstufe hauptsächlich Rahmenthemen für die Kurse der einzelnen Jahrgangsstufen benannt werden, die für die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch gleich sind. Hier unterscheiden sich lediglich die Textanregungen. Zieht man den bayerischen Lehrplan für Französisch an Gymnasien in die Betrachtung ein, wird deutlich, daß in den Vorgaben beider Bundesländer Konzeptionen, die lernpsychologische Besonderheiten des späteinsetzenden Italienischunterrichts berücksichtigen, völlig fehlen. Im hessischen Kursstrukturplan für die Oberstufe heißt es u.a. (1998; 59): «Obwohl Italienisch in der Regel nur als dritte bzw. in Jahrgangsstufe 11 neu beginnende Fremdsprache unterrichtet wird, berücksichtigen die Textanregungen auch die Möglichkeit Italienisch als zweite oder erste Fremdsprache zu erlernen». Und im bayerischen Lehrplan für Italienisch (1992: 639) ist der Abschnitt *Allgemeine Grundsätze des Italienischunterrichts* identisch mit dem Abschnitt *Allgemeine Grundsätze für den Französischunterricht* (1992: 171) und denjenigen für den Unterricht in anderen Schulfremdsprachen.

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen bildet in diesem Zusammenhang eine Ausnahme: In den Richtlinien und Lehrplänen Italienisch für die Sekundarstufe I des Gymnasiums heißt es, bevor Hinweise zum bilingualen Italienischunterricht gegeben werden (1993: 36):

Schülerinnen und Schüler, die Italienisch im Differenzierungsbereich lernen, kennen bereits zwei weitere Fremdsprachen: in jedem Fall Englisch und ggf. Französisch oder Latein. So verfügen sie aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen über Erfahrungen mit sprachlichen Kategorien und über individuelle Lerntechniken. Sie kennen parallele sprachliche Strukturen aus dem Französischen bzw. dem Lateinischen. Wortschatzkenntnisse aus den vorher erlernten Fremdsprachen helfen beim Aufbau des italienischen Wortschatzes. [...] Im Unterschied zum Einstieg in die erste oder zweite Fremdsprache ist beim Erlernen des Italienischen als dritter Fremdsprache im Differenzierungsbereich das Bedürfnis nach kognitiver Durchdringung des Lernstoffes stärker ausgeprägt.

Im entsprechenden Lehrplan für Italienisch in der gymnasialen Oberstufe in NRW gehen die Autor/innen weiter (1999; 9):

Die eigene Mehrsprachigkeit für weiteres Fremdsprachenlernen nutzen: Unter den Aspekten der Übertragbarkeit von Lern- und Kommunikationsstrategien von einer Sprache auf eine andere Sprache kommt es verstärkt darauf an, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Sprachlern- und –verwendungserfahrungen systematisch aufzuarbeiten und das vorhandene Sprachwissen und –können in eigene kognitive Bezugssysteme zu integrieren. Der Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe nimmt damit Ergebnisse der language awareness- und language across the curriculum-Forschung auf. Für den Italienischunterricht

bedeutet dies Nutzung und Entfaltung der in der Sekundarstufe I angebahnten methodischen Kompetenzen des Entdeckens von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Muttersprache, Zielsprache und anderen Sprachen, die Fähigkeit zum Klassifizieren, Generalisieren, Abstrahieren von sprachlichen und kulturellen Phänomenen, die Fähigkeit zum Hypothesenbilden und –testen, die Bereitschaft und Fähigkeit, an Vorwissen anzuknüpfen und dieses in neuen Kontexten zu aktivieren.

Daß durch fremdsprachenübergreifende Konzepte die Bereitschaft zum lebenslangen (Fremdsprachen-)Lernen gefördert werden muß, habe ich an anderer Stelle ausführlicher dargelegt (De Florio-Hansen 2000). Wenn der tertiäre Italienischunterricht im besonderen und der schulische Fremdsprachenunterricht im allgemeinen dies berücksichtigen, werden Fremdsprachen nicht nur erfolgreicher gelernt, sondern haben außerdem einen hohen propädeutischen Wert für weitere Bildungsgänge.

Im schulischen Italienischunterricht werden aufgrund der relativ geringen Schülerzahlen, die den Verlagen spezielle Publikationen nicht ertragreich genug erscheinen lassen, dieselben Lehrwerke verwendet wie in der Erwachsenenbildung. Das mag hinsichtlich des Lehrens und Lernens sprachlicher Komponenten gerechtfertigt sein, da auch Schüler/innen, die ab der Jahrgangsstufe 9 oder 11 Italienisch lernen, als linguistisch erwachsen gelten können. Was freilich die Inhalte sowie deren Aufbereitung und nicht zuletzt die Progression angeht, fällt den Italienischlehrenden die Aufgabe zu, die vorhandenen Texte und Übungsaufgaben durch Sprachlehr- und –lernmedien zu ersetzen bzw. zu ergänzen, die für ihre schulischen Lerngruppen angemessener sind. Wenn überhaupt, sollte der schulische Italienischunterricht einem Lehrwerk nur in groben Zügen folgen.

Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache weist der vom nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum herausgegebene Band *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer* (1998). Im Problemaufriß werden die wichtigsten Grundsätze des Tertiärsprachenunterrichts angesprochen: Weg von trivialen Alltagsdialogen, die Schüler/innen unterfordern und demotivieren; hin zu einem Konzept, das dem komplexen Fremdsprachenlernerprofil der Zielgruppe Rechnung trägt. Erste methodische Vorschläge und Prinzipien zielen auf Rezeption und Erschließen möglichst authentischer Texte, interaktive Übungsformen, die gezielte Erweiterung von Techniken und Strategien sowie auf eine stärkere Handlungs- und Anwendungsorientierung. In einem ausführlichen Materialteil sind neben praxisbezogenen Anregungen für den Unterricht in verschiedenen Tertiärsprachen, die auf das Italienische übertragen werden können, auch drei Beispiele speziell für den (späteinsetzenden) Italienischunterricht enthalten.

Der Italienischunterricht wird nur zum Teil von ministeriellen Vorgaben und von Lehrwerken geprägt. Von besonderer Bedeutung sind die Erfahrungen,

die die Lehrer/innen – auf die der Lernenden wurde bereits hingewiesen – einbringen. In jüngster Zeit gewinnen die Subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrern an Stellenwert (vgl. De Florio-Hansen 1998). Die Mehrheit der zur Zeit im Dienst befindlichen Lehrer/innen, die Italienisch an allgemeinbildenden Schulen unterrichten, haben Französisch studiert und ihre Lehrbefähigung für Italienisch durch eine Erweiterungsprüfung erworben. Im Gegensatz zu den Lehrkräften, die auch in der zweiten Phase im Italienischunterricht ausgebildet wurden, übertragen sie vermutlich – nicht zuletzt aufgrund der sprachtypologischen Ähnlichkeit zwischen den romanischen Sprachen – traditionelle Konzeptionen des Französischunterrichts auf das Italienische. Wie unterschiedlich gerade Italienischlehrer/innen Unterricht planen, gestalten und evaluieren, lässt sich aus Beiträgen in Fachzeitschriften und sonstigen Publikationen für den Fremdsprachenunterricht ablesen. Während sich Gilmozzi (1998) trotz des modischen Titels «Rap, Rock, Blues und Grammatik – wie paßt das zusammen?» eines aufgrund heutiger Erkenntnisse zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung überkommenen Konzepts bedient, gibt Schmiel (1999) in ihrem Aufsatz mit dem schlichten Titel «Grammatik im Italienischunterricht» einen guten Überblick über neuere Vermittlungsansätze sowie die wesentlichen Bereiche der italienischen Grammatik für Lernende im schulischen Kontext mit Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung nach dem Motto: «Affektiv ist effektiv!»

2.2. ICC-Zertifikate, Sprachlehr- und –lernmedien und die Erfahrungen der Kursleiter/innen

Der Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen hat durch die Einführung der VHS-Sprachenzertifikate ab 1968 – für Italienisch im Jahre 1971 – eine entscheidende qualitative Wende erfahren. Das Interesse an Zertifikaten seitens der Kursteilnehmer/innen führte zu einer steigenden Nachfrage. Dabei spielen nicht nur quantitative Aspekte eine Rolle. Wer einen VHS-Fremdsprachenkurs besucht, erwartet Lernangebote, die sich deutlich vom schulischen Fremdsprachenunterricht unterscheiden. Curriculare Lernblöcke in Form von Grundbausteinen und darauf aufbauenden weiterführenden Modulen waren neben der Intensivierung der Fort- und Weiterbildung der Kursleiter/innen eine Konsequenz aus der Zertifizierung.

Obgleich die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen hauptsächlich durch die Schulen erfolgen müßte, haben die Volkshochschulen – insbesondere im Bereich des Fremdsprachenunterrichts – eine Pilotfunktion beim Lernen des Lernens übernommen. Und diese Vorreiterrolle, die sich auch auf dem Sektor der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien zeigt, wird sich durch die neuen ICC-Zertifikate weiter verstärken. Auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Diskursanalyse sowie der Psycholinguistik und der Lern-

psychologie werden Einzelaspekte zu bestimmten Handlungszwecken (*tasks*) zusammengeführt. «Si tratta soprattutto dell'idea», erläutert Raasch (1999; 13), «che tutte le espressioni linguistiche [...] sono forme di comportamento e che il comportamento linguistico è diviso in svariati 'frames'. [...] invece di imparare (come si faceva una volta) grammatica e lessico, oggi si impara a utilizzare la lingua in 'scenari', basati sulla connessione tra contesto e cotesto ...». Diese Szenarien betonen zum einen den Handlungscharakter von Kommunikation; zum anderen enthalten sie in Verbindung mit den sprachlichen Handlungsabsichten und allen denkbaren Einzelkomponenten des Kommunikationsgeschehens auch kulturelle Kodierungen. Daß eine solche Konzeption nicht ohne Auswirkung auf den Unterricht bleibt, zeigt sich unter anderem auch daran, daß die Rolle des Prüfers bei diesen ICC-Zertifikaten neu konzipiert wurde. Während die Kommunikation in der Zertifikatsprüfung früher vom Prüfer dominiert wurde, sind es heute die Teilnehmer/innen selbst, die in Dialogen bei entsprechenden Aufgaben interagieren und damit ihre kommunikativen Fähigkeiten unter Beweis stellen.

Fremdsprachliche Lehr- und Lernmedien für den Unterricht mit Erwachsenen können Innovationen leichter umsetzen als für den schulischen Fremdsprachenunterricht konzipierte Lehrwerke. Das liegt unter anderem daran, daß sie keiner Begutachtung unterliegen, während Lehrmaterialien, die in Schulen zum Einsatz kommen sollen, penible – sowohl kostenpflichtige als auch zeitraubende – Zulassungsverfahren in den sechzehn Bundesländern durchlaufen müssen. Auf dem Sektor der Sprachlehr- und -lernmedien für den Italienischunterricht außerhalb der allgemeinbildenden Schulen gibt es daher ein vielfältiges Angebot, welches neuere Ansätze kontinuierlich umsetzt. Neben Lehrwerken wie *Buongiorno* von Klett und *Linea diretta* von Hueber, die schon als Klassiker angesehen werden können, bietet der Cornelsen Verlag seit einigen Jahren das Lehrwerk *Eurolingua Italiano* an, welches – auf Lehr- und Lernmaterialien der schweizer Migros Clubschulen basierend – den Ansatz des selbstbestimmten Lernens konsequent umsetzt. Bei Hueber ist vor kurzem mit *Espresso* ein neues Italienischlehrwerk erschienen, welches dem aufgabenbasierten Ansatz noch deutlicher folgt. Außerdem gibt es für Einsteiger und vor allem zum Selbststudium neue Materialien, wie z.B. Eckes & Salabè (1999) *Einstieg Italienisch* und *Italienisch à la carte* (Klett 2000), welches in 10 (variabel einsetzbaren) Modulen eine Art Stationenlernen ermöglicht. Nicht nur herkömmliche technische Medien werden in die neueren Lehrwerkkonzeptionen einbezogen; auch die Neuen Technologien ermöglichen erfolgreicher Fremdsprachenlernen, z.B. Materialien wie *The Rosetta Stone Italienisch* (Version 2000).

Die Erfahrungen von Kursleiter/innen in der Erwachsenenbildung unterscheiden sich von denen, die Lehrer/innen in den Italienischunterricht allgemeinbildender Schulen einbringen. Da die meisten VHS-Dozenten

italienische Muttersprachler sind, gestaltet sich zielsprachige Kommunikation zwangloser als im schulischen Fremdsprachenunterricht, wo die meisten Lehrkräfte eifrig besorgt sind, in ihrem Lehrerregister keine den Lernenden noch unbekannten Formulierungen zu verwenden. Italienisch-Dozent/innen sind sich zudem ihrer Rolle als Repräsentanten italienischer Kultur bewußt. Und die Kursleiter/innen an Volkshochschulen (wie Dozenten der Erwachsenenbildung überhaupt) sind in ein Geflecht von neuen didaktischen und methodischen Ansätzen durch die Diskussion mit Kolleg/innen sowie die regionalen und bundesweiten Fortbildungsmaßnahmen zur Implementierung der neuen Zertifikate und der *Quality control* eingebunden.

2.3. Unicert, Zertifikate italienischer Hochschulen und universitäre Lehrmaterialien

Wie oben angedeutet, führten Bemühungen, den Grad der Sprachkompetenz in allgemein- und fachsprachlichen Veranstaltungen an den Hochschulen festzulegen und damit eine gewisse Vereinheitlichung des universitären Fremdsprachenangebots zu erreichen, zur Erarbeitung von Unicert (vgl. Eggensberger 1999). Diese Zertifizierung ist neben die Zertifikate italienischer Universitäten getreten und löst sie mehr und mehr ab. Das gilt insbesondere für Hörer aller Fakultäten, die Italienischkurse an den Sprachenzentren und Sprachlehrinstituten besuchen, während angehende Italianisten – da sie häufig auch eines oder mehrere Studiensemester in Italien planen – Zertifikate wie das CELI (Certificazione della conoscenza della lingua italiana) der Universität Perugia, das CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) der Universität Siena oder das Certificato di Italiano della terza Università di Roma bevorzugen.

Die Wahl des Zertifikats hat nur wenig mit den Inhalten zu tun. Unicert ist – zumindest seinen Intentionen nach – auf die Vorbereitung für ein Universitätsstudium bzw. eine berufliche (akademische) Laufbahn im Zielsprachenland ausgerichtet. Das höchste Niveau des Zertifikats der Università per Stranieri di Perugia, CELI 5, sieht hingegen auf einem «livello avanzato: abilità necessarie per interagire in qualsiasi contesto sociale o professionale» vor. Wie Unicert beruft sich beispielsweise CELI, welches auch ALTE (Association of Language Testers in Europe) angehört, auf den sogenannten Referenzrahmen der Europäischen Gemeinschaften (1998). Zu teilen scheinen die Test-Ersteller eine gewisse Kritik am Referenzrahmen, dessen höchste Stufen kaum Unterschiede in den Kompetenzen erkennen lassen (vgl. Eggensberger 2000). Obgleich keine Zahlenangaben vorliegen, wieviele Studierende (und sonstige Italienischlerner) diese Zertifikate tatsächlich erwerben, hat ihre Erarbeitung und Durchführung – der Entwicklung an den Volkshochschulen vergleichbar – zu einer qualitativen

Verbesserung der Italienischkurse sowohl im Bereich der universitären Sprachpraxis als auch der Sprachenzentren geführt.

Im universitären Italienischunterricht werden von den Lektor/innen häufig selbsterstellte Materialien verwendet, die bisweilen, zumindest auf dem Anfängerniveau, an Lehrwerke für die Erwachsenenbildung angelehnt sind. Zudem liegen zwei Lehrwerke für diesen Lernkontext vor: Das ältere, einem längst überholten Ansatz verpflichtete Lehrbuch von Ernst (¹1970, ⁹1988) sowie der neuere *Grundkurs Italienisch* von Da Forno & De Manzini (1993). Die Autorinnen unternehmen den Versuch, die systematische Vermittlung der italienischen Grammatik mit einem kommunikativen Ansatz zu verbinden. Zwar tragen sie dem Bedürfnis nach stärkerer Kognitivierung erwachsener Lernender – zumal im universitären Bereich – Rechnung. Andere wichtige Forderungen an einen zukunftsweisenden Italienischunterricht wie motivierende Textauswahl, Anbahnung von Lernerautonomie, Ausbildung interkultureller Sensibilität, Handlungs- und Projektorientierung sowie ein integratives Medienkonzept bleiben weitgehend unberücksichtigt. Das mag der Grund dafür sein, daß die Dozent/innen an den Sprachenzentren sich eher an den Lehrwerken orientieren, die auch in Volkshochschulen Verwendung finden.

Zum Erfahrungsaustausch der Italienischdozent/innen und vor allem der Lektoren, die in den sprachpraktischen Übungen für Italianisten an deutschen Hochschulen unterrichten, trägt – neben den Veranstaltungen, die von italienischer Seite in Italien angeboten werden – auch die regelmäßig in Deutschland stattfindende Fortbildung der italienischen Lektor/innen bei. Sie wird in Zusammenarbeit zwischen der Kulturabteilung der italienischen Botschaft und einer von Mal zu Mal wechselnden deutschen Universität ausgerichtet. Das 1999 veranstaltete *Seminario di aggiornamento per i lettori d'italiano nelle Università tedesche* fand an der Universität Potsdam statt und widmete sich dem Thema: *La lingua e le lettere. L'impiego glottodidattico del testo letterario nella lezione d'italiano*.

3. Zur Erforschung des Italienischunterrichts

Raasch (³1995; 126f.) geht im Zusammenhang mit der spezifischen Rolle der Fremdsprachenvermittlung in der Erwachsenenbildung auf die methodischen Besonderheiten des Sprachunterrichts mit Erwachsenen ein. Als wichtigste Spezifika führt er an:

- die Vernetzung der Lerninhalte
- die Aktivierung des Vorwissens
- die Berücksichtigung der ausgeprägten Lernweisen des Erwachsenen
- die Präsentation von Lernstrategien ohne Zwang zu deren Übernahme
- die Möglichkeit, eigene Lernbedürfnisse zu artikulieren

- die Einsicht in die Lernrelevanz des Stoffes und des unterrichtlichen Vorgehens

Das alles sind m. E. Forderungen bzw. Leitvorstellungen, die *mutatis mutandis* für jeden Fremdsprachenunterricht – auch für den mit Kindern und Jugendlichen – gelten. Untersuchungen, vor allem empirisch quantitative und empirisch qualitative Studien, zur Ausprägung dieser Besonderheiten bei Italienischlernern verschiedenen Alters fehlen völlig.

Auf den Tertiärsprachenunterricht bezieht sich Bausch (³1995; 448), den er wie folgt charakterisiert:

- Die 3. Fremdsprache ist die erste, die unter den besonderen Bedingungen des Erwachsenenalters, d.h. bei sprachentwicklungspsychologisch voll ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten, gelernt wird.
- Das Lernen einer Tertiärsprache wird ganz besonders von den sich addierenden und potenzierenden Kenntnissen und Erfahrungen der Lernenden – Bausch spricht von der «Sprachbesitzhypothese» – beeinflusst.
- Die Lernenden, deren Wahl bei der 3. Fremdsprache in stärkerem Maß von persönlichen Neigungen abhängt, haben das Bedürfnis, die Lehr- und Lernprozesse zu durchschauen und den Lernstoff systematisch erfassen zu können.

Dem Generalisierungsprinzip, wonach alle Fremdsprachen im wesentlichen in der gleichen Weise erworben bzw. gelernt werden, wonach man also Erkenntnisse aus der Erforschung des Englischen als 1. Fremdsprache auf den Unterricht in der 2. oder gar 3. Fremdsprache übertragen könne, hält Bausch (a.a.O.; 449) «die Notwendigkeit einer lernerabgeleiteten Differenzierung des Gesamtbereichs 'schulischer Fremdsprachenunterricht' entgegen.

3.1. Das Bochumer Tertiärsprachenprojekt

Bereits Mitte der 80er Jahre begann eine Forschergruppe um Bausch an der Ruhr-Universität Bochum mit einer umfassenden Bestandsaufnahme des Tertiärsprachenunterrichts Italienisch und Spanisch in der Oberstufe ausgewählter Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Anhand verschiedener Datensätze, u.a. Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden, Retrospektionen und fokussierte Interviews mit den betroffenen Lehrer/innen und Schüler/innen, sollte nach Bausch und seinen Mitarbeitern (1986) ein vergleichsweise authentisches Bild des Tertiärsprachenunterrichts entstehen: «Keiner dieser Datensätze», so die Forschergruppe (a. a. O.; 93), «bildet Unterrichtswirklichkeit schlechthin ab, sondern gibt [sic] immer nur einen Einblick in dieselbe unter dem jeweils spezifischen Blickwinkel. [...] Auch

werden die Daten nicht unter allen denkbaren Aspekten untersucht, sondern unter einer Auswahl von 15 konkreten, vorher sorgfältig ausgewählten Fragestellungen, von denen man erwarten darf, daß sie für die Diagnose der Besonderheiten des Tertiärsprachenunterrichts von unmittelbarer Bedeutung sind». Kleppin & Königs (1989: 169) nennen folgende vier Schwerpunkte des Projekts:

- Einsprachigkeit
- Fehlerkorrektur
- Semantisierung
- Kognitivierung

Aus Zwischenberichten (Kleppin & Königs a.a.O; Tönshoff 1989) kann man entnehmen, daß Block- und Intervallaufzeichnungen von ca. 80 Unterrichtsstunden Italienisch und ausführliche Interviews mit den Lehrer/innen vorliegen. Von einigen Lehrkräften wurden auch unmittelbar im Anschluß an die betreffende Unterrichtsstunde retrospektive Daten aufgezeichnet, die in gezielte Fragen übergingen. Nachträgliches Lautes Denken mit den Schüler/innen wurde nicht durchgeführt. Versuche, auch von den Lernenden intro- bzw. retrospektive Daten zu erheben, erwiesen sich als undurchführbar oder wenig ergiebig. Einschätzungen bzw. Kognitionen der betroffenen Schüler/innen zur Semantisierung und zur Fehlerbehandlung wurden durch zwei getrennte Fragebögen ermittelt. Bevor eine abschließende Veröffentlichung der Ergebnisse des Bochumer Projekts vorgelegt wurde (vgl. Bahr u.a. 1996), lieferten Kleppin & Königs (²1997) interessante Einblicke in den Umgang mit Normabweichungen im Tertiärsprachenunterricht, insbesondere in das Vorgehen bei der mündlichen Fehlerkorrektur. Als weiteres Teilergebnis ist die Untersuchung von Tönshoff (1992) zu kognitivierenden Verfahren zu nennen. In jüngster Zeit hat Königs (2000) seine Erfahrungen mit dem Untersuchungsdesign des Projekts in einem Beitrag zur Forschungsmethodologie zusammengefaßt.

Welche richtungsweisenden Erkenntnisse sind vom Bochumer Tertiärsprachenprojekt ausgegangen? Zweifelsohne liefern die einzelnen Veröffentlichungen wichtige Erkenntnisse in bezug auf den Tertiärsprachenunterricht. Sie bestätigen im wesentlichen die von Bausch und seinen Mitarbeitern aufgestellten Hypothesen, daß es sich beim Unterricht in einer 3. Fremdsprache um einen Wirklichkeitsbereich *sui generis* handelt, auf den die oben angesprochene Universalitätsthese nicht anwendbar ist. Spezifisch begründete Handlungsvorschläge für das Lehren des Italienischen und Spanischen können mit der gebotenen Vorsicht aus diesem großangelegten Projekt abgeleitet werden: Der oben erwähnte Band *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer* (vgl. 2.1) ist als eines der unterrichtsbezogenen Ergebnisse der Bochumer Untersuchung anzusehen. Gleichwohl hätten die Einsichten noch weiter vertieft werden können, wenn

die Schülerperspektive – und gerade die Lernerorientierung ist ein vorrangiges Ziel bei empirischen Erforschungen von Fremdsprachenunterricht – stärker zum Tragen gekommen wäre.

3.2. Vom Reden über Wörter: Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen

Wenn Bausch darauf hinweist, daß sich im schulischen Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe heterogene Lerngruppen zusammenfinden, d.h. solche, deren Fremdsprachen-Lernbiographien voneinander abweichen, so trifft dies auf Italienischkurse in Volkshochschulen in besonderem Maß zu. De Florio-Hansen (1994) hat Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre in sechs VHS-Kursen im Rhein-Maingebiet nach vorheriger längerer Hospitation Unterrichtsaufzeichnungen von durchschnittlich 6 Doppelstunden pro Kurs gemacht. Auch hier besteht das Untersuchungsdesign aus mehreren Datensätzen: Die Transkripte der Aufzeichnungen wurden ergänzt durch Fragebögen zur Erhebung sozialstatistischer Daten (u.a. schulische und berufliche Bildung, Fremdsprachen-Lernbiographien, Motivation) sowie Retrospektionen und fokussierten Interviews mit den Kursteilnehmer/innen und –leiter/innen.

Seit Vokabellernen als komplexe Lernaufgabe verstanden wird, bei der Informationen unterschiedlicher sprachlicher Ebenen verarbeitet werden müssen, haben Semantisierungsgespräche im Fremdsprachenunterricht einen neuen Stellenwert erhalten. De Florio-Hansen geht u.a. von der Hypothese aus, daß aufgrund von Erkenntnissen der Kognitionswissenschaften fremdsprachliche Wortschatzvermittlung nicht länger auf Bedeutungs-erklärungen beschränkt werden darf. «Das Globalziel der Arbeit», schreibt Scherfer (1996: 182) in seiner sehr ausführlichen Rezension, «besteht in einer aus den Daten abgeleiteten Beschreibung der Vokabelerklärungen unter sprachlich-strukturellen und konversationsanalytischen Gesichtspunkten, in einem Vergleich von Vokabelerklärungen in natürlichen Kontaktsituationen mit denen im Unterricht und in der Erklärung des Vorkommens bestimmter Vokabelerklärungsverfahren als Sequenzen, und zwar in Abhängigkeit zu Faktoren des Unterrichtsgesprächs und des Unterrichtsgegenstands [...]».

Die Analyse der Erklärungssequenzen erfolgt auf der Grundlage eines aus der Literatur abgeleiteten und auf die Unterrichtspraxis ausgerichteten Plausibilitätsmodells (vgl. De Florio-Hansen a.a.O; 142ff.). Die Untersuchung gestattet nicht nur Einblicke in den Italienischunterricht in seinem herkömmlichen Verlauf, sondern liefert auch eine Klassifizierung ziel-sprachiger Erklärungsverfahren: Holistische Verfahren wie Synonyme, Beispiele, Kontexterklärungen werden von merkmalsorientierten Verfahren, insbesondere Definitionen, und kognitivierenden Verfahren wie Hinweise auf morphologische, syntaktische und pragmatische Aspekte unterschieden und

anhand zahlreicher Beispiele aus dem Italienischunterricht dokumentiert. De Florio-Hansen versucht zu zeigen, was Vokabelerklärungen tatsächlich leisten und wie Semantisierungsgespräche gestaltet werden müßten, um die Lernenden – die übrigens im untersuchten Italienischunterricht eine weit aktivere Rolle als erwartet spielen – besser auf die selbständige Erweiterung ihres mentalen Lexikons und nicht zuletzt auf die Kommunikation mit Zielsprachensprechern vorzubereiten.

Scherfer (a. a. O.; 208) bezeichnet als wichtigste Parameter für Vokabelerklärungen, die sich aus der Untersuchung von De Florio-Hansen ergeben:

- die Beschaffenheit des Inputs (des Ausgangskontextes)
- die inhaltlichen und sprachlichen Eigenschaften des Explikandums (der Vokabel)
- den Wortschatz der Lernenden (ihr sprachliches Vorwissen).

und er nennt als Vorschläge aus der genannten Analyse (a. a. O.):

- «den Wortformen größere Aufmerksamkeit zu schenken;
- schon bei der ersten Begegnung mit dem Explikandum kognitivierende Verfahren zu verwenden, die über die reine Bedeutungserklärung hinausgehen;
- die Rolle der Kontrastierung mit der L1 zu überdenken;
- Erschließungsstrategien und Erklärungsverfahren explizit zu lehren und zu üben.»

Kielhöfer (1995: 163) unterstreicht in seiner Rezension den interaktiven Charakter von Wortschatzvermittlung bzw. Wortschatzerwerb:

Besonders wichtig in der Arbeit von Inez De Florio-Hansen ist der Ansatz, Worterklärungen als interaktive Prozesse [...] zu analysieren. Solche Gespräche über Wörter finden auch ständig in natürlicher Kontaktsituation statt – es handelt sich wohl um die metasprachlich wichtigste Gesprächsform überhaupt zwischen Lernern und einer sprachkompetenten Bezugsperson. Je interaktiver solche Erklärungen ablaufen, je mehr sich der Schüler also selbst daran beteiligt, um so effizienter sind sie.

Mit diesen beiden Projekten ist ein Anfang gemacht, der durch weitere Forschungen im Italienischunterricht in verschiedenen Lernkontexten ergänzt werden muß. Wichtige Untersuchungsgegenstände sind aus heutiger Sicht: selbstbestimmtes Lernen, handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen, die Verbindung von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen und – eng damit verbunden – die Rolle technischer Medien, insbesondere der Neuen Technologien, im Italienischunterricht.

4. Ausblick

Wie wird sich die Situation des Italienischunterrichts in der Bundesrepublik in nächster Zeit gestalten? Es wird bei einem *andante* bleiben, solange kein

diversifiziertes Eingangssprachenangebot gemacht und die Vormachtstellung des Englischen als 1. Fremdsprache – wohlgemerkt nicht des Englischen in seiner Bedeutung als wichtigste Weltsprache – nicht aufgegeben wird. Darauf deutet wenig hin, im Gegenteil: Sobald Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe überall in Deutschland verbindlich eingeführt wird und das Englische am ehesten Möglichkeiten der kontinuierlichen Fortführung des Unterrichts in der Sekundarstufe I bietet, werden alle anderen Fremdsprachen, und insbesondere Tertiärsprachen wie Italienisch, mit Einbußen rechnen müssen. Doch dem kann aus meiner Sicht bis zu einem gewissen Maß gegengesteuert werden, indem wir alle Möglichkeiten, die die gesetzlichen Regelungen auch heute schon bieten, voll ausschöpfen und durch besonders attraktive, lerneradäquate Angebote in sämtlichen Lernkontexten – neben den Gymnasien in der Primarstufe, in Hauptschulen und Realschulen und vor allem in bilingualen Bildungsgängen – das *con moto* unterstützen. Und es bleibt auf lange Sicht zu hoffen, daß die Bürger/innen Europas ihre sprachliche Identität nicht ausschließlich über ihre Muttersprache und Englisch als *lingua franca* definieren und eine individuelle Mehrsprachigkeit mit der Zeit zur Selbstverständlichkeit wird.

BIBLIOGRAPHIE

- Bahr, A., Bausch, K.-R., Helbig, B., Kleppin, K., Königs, F. G. & Tönshoff, W. (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, K.-R. (³1995). Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In Ders., H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bausch, K.-R., Kleppin, K., Königs, F. G. & Krings, H. P. (1986). Das Bochumer Tertiärsprachenprojekt. *Italienisch*, 15, 91-94.
- Bausch, K.-R., Beier, K.-H., Christ, I., Helbig, B., Schneider, M. & Thürmann, E. (1998). *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer*. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1992). *Lehrplan für das bayerische Gymnasium: Fachlehrplan für Französisch*. München: Amtsblatt Sondernummer 3 vom 28. Januar 1992.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1992). *Lehrplan für das bayerische Gymnasium: Fachlehrplan für Italienisch*. München: Amtsblatt Sondernummer 14 vom 13. April 1992.
- Christ, I. (³1995). Fremdsprachenunterricht an Schulen. In K.-R. Bausch, H. Christ. & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Council of Europe (ed.), (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Strasbourg: Council of Cultural Co-operation.
- Da Forno, I. & De Manzini, C. (1993). *Grundkurs Italienisch*. Ismaning: Hueber.
- De Florio-Hansen, I. (1994). *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen* (Habilitationsschrift). Tübingen: Narr.

- De Florio-Hansen, I. (1989). Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. *Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung*, 25, 115-122.
- De Florio-Hansen, I. (1991). Unterrichtsbeobachtung als Möglichkeit zur individuellen Fortbildung. *Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung*, 33, 109-120.
- De Florio-Hansen, I. (1998). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu? *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 3-11.
- De Florio-Hansen, I. (2000). Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd-)sprachenübergreifenden Konzept. *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 47.3, 227-234.
- Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
- Eggensberger, K.-H. (1999). Unicert in zehn Punkten: Stand und Perspektiven eines hochschulübergreifenden Zertifikats für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen und Hochschule*, 55, 59-73.
- Eggensberger, K.-H. (1999). Europarat und Unicert: Kompetenzniveaus für Fremdsprachen. *Fremdsprachen und Hochschule*, 58, 117-133.
- Ernst, G. (⁹1988). *Einführungskurs Italienisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Europäische Kommission (1996). *Weißbuch zur allgemeinen beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Gilmozzi, J. V. (1998). Rap, Rock, Blues und Grammatik – wie paßt das zusammen? Induktive Grammatikvermittlung im Italienischunterricht mit Anfängern. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 34, 53-67.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1996). *Rahmenplan Neue Sprachen – Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1998). *Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe – Neue Sprachen (Kursstrukturplan)*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- International Certificate Conference (ed.). (1998). *EUROLTA – The ICC Teacher Training Framework. Framework Document*. Frankfurt am Main: ICC.
- Kielhöfer, B. (1995). Rezension von De Florio-Hansen, Inez (1994), Vom Reden über Wörter. *Italienisch*, 34, 162-163.
- Kleppin, K. & Königs, F. G. (1989). Aspekte der Fehlerkorrektur im spät einsetzenden Fremdsprachenunterricht. Zwischenbericht aus dem Bochumer Tertiärsprachenprojekt. In A. Raasch u.a. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Bildungsanspruch und praktischem Tun*. Saarbrücken: Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung Bd. 3.
- Kleppin, K. & Königs, F. G. (²1997). *Der Korrektur auf der Spur. Analysen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Königs, F. G. (2000). How to do research with words? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung. In K. Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krings, H. P. (³1995). Italienisch. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993). *Richtlinien und Rahmenpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen: Italienisch*. Düsseldorf: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.

- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Rahmenpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Italienisch*. Düsseldorf: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Meißner, F.-J. (1991). Sprachentandem Exzentrische + Romania Continua Sprache. *Französisch heute*, 22.1, 19-21.
- Meißner, F.-J. (1993). *Schulsprachen zwischen Politik und Macht: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Morfeld, P. (1996). *Qualitätssicherung in der fremdsprachlichen Weiterbildung in Europa*. Frankfurt am Main: ICC (unveröffentlicht; zu beziehen über Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Neumeister, H. (1994). *Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme aus fremdsprachenpolitischer Sicht*. Bochum: Brockmeyer.
- Pates-Lehrmann, S. (1998). Englisch, Französisch, Latein bis in alle Ewigkeit? *Fremdsprachen praktisch*. Beiträge und Mitteilungen aus dem Landesverband Baden-Württemberg des FMF, 11, 83-86.
- Raasch, A. (³1995). Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Raasch, A. (1999). L'evoluzione dell'insegnamento delle lingue e dei certificati. In WBT Weiterbildungs-Testssysteme GmbH. (Hrsg.), *I Certificati Europei di Lingue. Obiettivi didattici e struttura del Certificato*. Frankfurt am Main: WBT.
- Reimann, D. (1997). Der schulische Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Versuch einer aktuellen Gesamtschau. *Italienisch*, 38, 79-95.
- Reiske, H. (³1995). Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Reiske, H. (2000). *L'italiano nelle Università Popolari tedesche. Italienisch in den deutschen Volkshochschulen*. Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (WBT).
- Riccò, A. & Sandfuchs, U. (1993). Scuola italo-tedesca per l'Europa. Eine bilinguale Schule für Europa. *Grundschule*, 26.12, 29-30.
- Scherf, V. (1990). Sprachentandem Italienisch plus Spanisch. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 43.1, 7-10.
- Scherfer, P. (1996). Über Vokabelerklärungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 25, 181-210.
- Schmiel, S. (1999). Grammatik im Italienischunterricht. *Fremdsprachen praktisch*. Beiträge und Mitteilungen aus dem Landesverband Baden-Württemberg des FMF, 12, 38-57.
- Schröder, K. (³1995). Fremdsprachen im Sekundarbereich II. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1994). *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht* (mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland). Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2000). Zur Situation des Französischunterrichts an den allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 20.03.2000). Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Tönshoff, W. (1989). Sprachbezogene Schülerfragen im Fremdsprachenunterricht. Ausgewählte Sequenzen aus dem neu einsetzenden Italienischunterricht der Klasse 11. In F.G. Königs & A. Szulc (Hrsg.), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum*

- Fremdsprachenunterricht*. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums. Bochum: Brockmeyer.
- Tönshoff, W. (1992). *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen*. Hamburg: Kovac.
- Vogel, K. (³1995). Fremdsprachen an Hochschulen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Zimmer, R. (1989). Sprachtypologische Untersuchungen zu einer gesamteuropäischen Zweitsprache. In U. Klenk u.a. (Hrsg.), *Variatio Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gustav Ineichen. Wiesbaden & Stuttgart: Steiner.
- Zydatiś, W. (Hrsg.) (1998). *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin & München: Langenscheidt.