

17

2020

Aggiornamenti
Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania



**L'italiano,
una lingua per
l'Europa**

Aggiornamenti Numero 17 • anno 11 (2020)

Herausgeber: ADI e.V.
Von-Reider-Straße 5 • 96049 Bamberg
www.adi-germania.org • info@adi-germania.org

Verantwortlich: ADI e.V.

Redaktion: Gabriella Dondolini • Tatiana Bisanti • Giulia Miele
info@adi-germania.org

Bezugspreis: Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten

Gesamtherstellung: ADI e.V.
Von-Reider-Straße 5 • 96049 Bamberg

Anzeigenannahme: info@adi-germania.org

Titelblatt: Illustration von Giulia Miele

ISSN 2199-2711



9 772199 271004

Care college e cari colleghi,
il presente numero raccoglie alcuni interventi del convegno ['L'italiano, una lingua per l'Europa'](#), che si è svolto il 19 e il 20 ottobre 2018 a Berlino nella sede dell'Istituto Italiano di Cultura e che avevamo già presentato nel numero 14 di *AggiornaMenti*, a cui si rimanda.

L'iniziativa, promossa dall'Istituto Italiano di Cultura e dall'Ambasciata d'Italia a Berlino in collaborazione con ADI e.V. Associazione Docenti di Italiano in Germania, DIV Deutscher Italianistenverband – Fachverband Italienisch in Wissenschaft u. Unterricht e.V., VDIG Vereinigung Deutsch-Italienischer Kultur-Gesellschaften e.V. con il sostegno dell'Agenzia nazionale per il Turismo, ha voluto avviare una riflessione ad ampio raggio sul ruolo dell'Italiano in Germania: come lingua legata al commercio e all'economia, come lingua delle vacanze e di uno stile di vita, come lingua di una consistente comunità emigrata, come lingua di cultura, come lingua indispensabile per la formazione musicale e artistica.

Nella prima giornata, attraverso una serie di autorevoli testimonianze e interventi di protagonisti dell'economia, del giornalismo, della cultura e della Università, intervistati da Sandra Maria Gronewald, nel suggestivo scenario dell'Ambasciata d'Italia sono state illustrate le potenzialità e la capacità di penetrazione dell'italiano, con la partecipazione di autorità politiche e personalità accademiche, dirigenti dei ministeri regionali dell'Istruzione e delle Università, rappresentanti delle organizzazioni economiche, tour-operator, giornalisti e opinion-maker.

Nella seconda giornata in una serie di panel si è esaminata la situazione dell'insegnamento dell'italiano nella Repubblica Federale di Germania e in uno spazio complementare dedicato all'incontro dei docenti sono state presentate particolari esperienze didattiche e progetti e modelli delle scuole bilingue a Berlino e in altri Länder e si è riflettuto sulla possibile creazione di una rete di insegnanti di italiano, dagli asili bilingue ai lettori.

Il presente numero raccoglie alcuni degli interventi presentati nelle tavole rotonde. Il contributo di Daniel Reimann offre un panorama della situazione dell'italiano in Germania in prospettiva storica e attuale, mentre quelli di Tatiana Bisanti, di Paola Cesaroni, di Livia Novi e di Gabriella Dondolini analizzano il ruolo della nostra lingua nelle Università, nei Centri Linguistici di Ateneo, nelle Volkshochschulen e nelle istituzioni scolastiche. Sperando che questo numero della rivista sia di vostro gradimento e vi offra utili spunti di riflessione vi auguriamo buona lettura in attesa di rivedervi alle prossime iniziative di formazione dell'ADI

Indice

**L'italiano come lingua straniera –
cenni storici e situazione attuale** _____ **4**

Daniel Reimann

**Eccellenza o eccedenza?
L'offerta d'italiano nelle università
tedesche** _____ **33**

Tatiana Bisanti

**L'italiano nei Centri Linguistici
Di Ateneo** _____ **39**

Paola Cesaroni

**L'italiano nelle istituzioni scolastiche in
Germania** _____ **43**

Gabriella Dondolini

**Imparare l'italiano nelle
Volkshochschulen tedesche:
i dati statistici sulla distribuzione
territoriale dell'offerta didattica e
delle iscrizioni ai corsi di lingua e
cultura italiana** _____ **49**

Livia Novi

Suggerimenti _____ **54**

L'italiano come lingua straniera – cenni storici e situazione attuale

Daniel Reimann

1 Prospettive storiche

1.1 Storia dell'insegnamento della lingua italiana in Germania dal Medioevo al 1945

Fino al XVII secolo l'italiano è stata la lingua più richiesta in Germania: nel Medioevo l'italiano era appreso principalmente da mercanti e nobili (primato dell'oralità, utilizzo pratico della lingua e soggiorni all'estero)¹, nel XVIII secolo anche dall'élite culturale (cfr. ad esempio Christmann 1992, Reimann 2009b). Basti pensare alla diffusione dell'italiano a Weimar culminata con la pubblicazione di una rivista in lingua italiana, la *Gazzetta di Weimar*². Lo sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana in Germania dal Medioevo ad oggi sarà brevemente descritto nelle sezioni seguenti.

Per il seguente scorcio storico sono state valutate tutte le fonti sull'insegnamento della lingua italiana registrate nella raccolta *Linguarum recentium annales* sull'insegnamento delle lingue straniere pubblicata da Konrad Schröder nel 1980 e seguenti. Si tratta della storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'area germanofona dal 1500 al 1800. Sono state utilizzate inoltre ulteriori fonti sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere (ad es. Hüllen 2005).

Da un punto di vista quantitativo, una valutazione sistematica del corpus Schröder 1980-1984 mostra che l'italiano è la seconda lingua straniera romanza più frequentemente citata nel *Linguarum recentium annales*

dopo il francese (nettamente superiore allo spagnolo e al portoghese). Una valutazione quantitativa delle voci degli "indici linguistici" dei volumi da 1 a 4 può essere illustrata graficamente come segue:

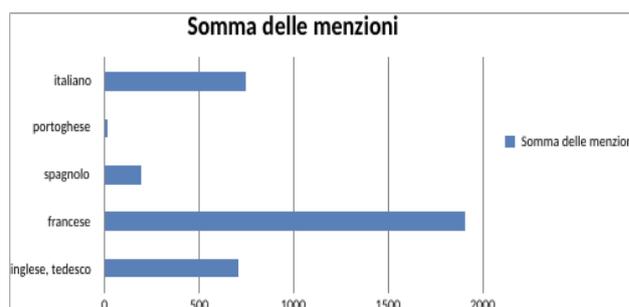


Fig. 1: Lingue romanze e inglese nel *Linguarum recentium annales*

Sebbene questi dati debbano essere interpretati con alcune limitazioni (ad esempio il periodo compreso tra il 1500 e il 1800, la scelta delle fonti, la rilevanza della suddetta lingua all'interno della rispettiva fonte, il richiamo di un fatto in più fonti), si può attraverso questa serie di dati notare l'importanza delle singole lingue all'interno dell'attuale più ampia documentazione sull'insegnamento delle lingue straniere nell'area linguistica tedesca. Tra le altre cose, si riconosce chiaramente il dominio storico del francese e dell'italiano sulle due lingue iberoromanze. Se si guarda alla cronologia dei dati - le limitazioni di cui sopra valgono anche in questo caso, in aggiunta al fatto che gli intervalli di tempo non sono equidistanti

¹ Reimann 2009b, 16

² *Gazzetta di Weimar*. Ristampa anastatica della rivista settimanale del 1787-1789 Ed. di Harro Stammerjohann.

Tubinga: Narr 1999. Traiser, Walther: *Sviluppo della Gazzetta di Weimar 1787-1789*. Darmstadt: Traiser 2011.

- si nota un aumento complessivo delle fonti sull'insegnamento delle lingue straniere a partire dal XVIII secolo. Il francese, in particolare, viene nominato più frequentemente nel XVIII secolo, mentre lo spagnolo diventa sempre più raro dal XVI al XVIII secolo. Questi risultati quantitativi coincidono con i precedenti risultati della storiografia dell'insegnamento delle lingue straniere: da un lato, a partire dal XVIII secolo le lingue straniere sono state sempre più apprese non solo in ambienti aristocratici ma anche in ambienti borghesi e gradualmente anche in contesti istituzionalizzati. La lingua francese è stata la lingua straniera più parlata in Germania dal XVII secolo in poi (sostituendo l'italiano in questo ruolo), lo spagnolo invece ha perso la sua reputazione all'inizio del XVII secolo (cfr. ad esempio Voigt 1998, Lehberger 2003, Reimann 2009b).

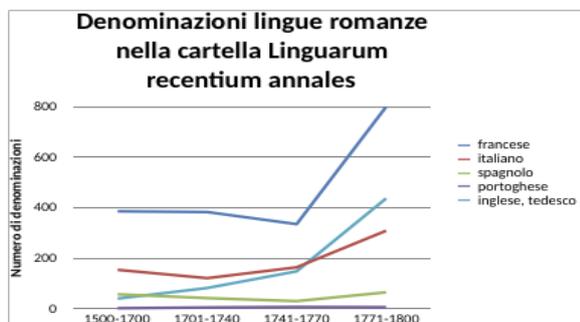


Fig. 2: Cronologia delle citazioni delle lingue romanze e dell'inglese nel *Linguarum recentium annales*

Di seguito verranno analizzate e interpretate fonti specifiche italiane relative al *Linguarum recentium annales*: fino ai tempi moderni, l'italiano veniva appreso tramite lezioni private, soprattutto nelle case aristocratiche, in un'epoca in cui oggi si parlerebbe di "italiano precoce". Si legge la bolla d'oro dell'imperatore Carlo IV del 1356:

"«[...Quapropter statuimus, ut illustrium principum, puta regis Boemie, comitis Palatini Reni, ducis Saxonie et marchionis Brandenburgensis electorum filii vel heredes et successores, cum verisimiliter Theutonicum ydioma sibi naturaliter inditum naturaliter inditum scire presantur et ab infantia didicisse, incipiendo a septimo etatis sue anno in gramatica, Italica ac Slavica linguis instruantur, ita quod

infra quod infra quartum decimum etatis annum existant in talibus iuxta datam sibi a deo gratiam eruditi; Senza alcun solum utile, ymo ex causis premissa summe necessarium habeatur, eo quod ille lingue ut plurimum ad usum et necessitatem sacri Romani imperii frequentari sint solite et in hiis plus ardua ipsius imperii negocia ventilentur.»

«[...] 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.»³

Di seguito, gli elettori sono liberi di decidere se dare ai loro successori designati lezioni private in varie forme oppure promuovere un soggiorno all'estero:

"«[...cedere optioni parentum, an filios, si quos habuerint, seu proximos, quos in principatibus sibi credunt verisimiliter successuros, ad loca dirigant, in quibus de huiusmodi possint linguagis edoceri, vel in propriis domibus pedagogos, instructores et pueros consocios in hiis peritos eis adiungant, quorum conversatione pariter et doctrina in linguis ipsis valeant erudiri.»

«[...] Es sei der freien Wahl der Eltern überlassen, entweder, wenn sie Söhne haben, diese, andernfalls die nächsten Verwandten, von denen sie annehmen, dass sie ihnen in ihren Fürstentümern voraussichtlich nachfolgen werden, an Orte zu senden, wo sie diese Sprachen erlernen können, oder ihnen in ihren eigenen Häusern sprachkundige Erzieher, Lehrer und Gespielen zu geben, damit sie gleichermaßen durch Umgang und Unterricht diese Sprachen erlernen können.» (ebd.)

Viene documentata anche, alla fine del XVI secolo, l'istruzione dei principi in lingua italiana in Sassonia e in Baviera. Le⁴ istruzioni per i maestri di

Unterrichtsgegenstand kam, als der Prinz reifer geworden war, die italienische Sprache in Aufnahme [...] Der Unterricht wurde [...] in der Hauptsache von dem Leibbarzte Dr. Siegismund Kolreuter erteilt. Dieser hatte in

³ Cit. Müller 1957, 99; vgl. Jung 2001, 45sq.

⁴ Schröder 1980fsq., I, 35 (= Band I, Eintrag Nr. 35, mit weiterführender Quellenangabe) für Sachsen (um 1579): «Als ein dem Prinzenunterrichte bisher fremder

corte, in cui si ordina loro di "promuovere che i Nostri figli non dimentichino le lingue latina, francese e italiana", non sono una rarità. Per quanto⁵ riguarda i figli del duca bavarese Ferdinando Maria, per il periodo successivo al 1662, è tramandato quanto segue: "infermieri e servitori italiani si prendevano cura dei figli dell'elettore, e gli educatori stranieri davano le prime lezioni di lingua accanto alla madre, che era molto istruita in francese....".⁶

Nel certificato di nomina per la maestra di corte delle principesse Maria Sofia (all'epoca 11 anni), Maria Anna (10 anni), Dorotea (7 anni), Hedwig (4 anni) di Palato-Neuburg del 1677 si legge che le principesse dovevano studiare ogni giorno dalle 15 alle 16 alternativamente un'ora di francese e/o italiano tranne la domenica e i⁷ giorni festivi. Un'istruzione simile nel 1692 è ricevuta da Leopoldine del Palatinato che a soli tredici anni ha avuto un'istruzione in lingua italiana durante tutti i giorni feriali⁸. Dal XVI secolo in poi il materiale di lettura viene utilizzato anche nelle lezioni con bambini appartenenti a case aristocratiche.⁹

A partire dal XVI secolo, a causa dei rapporti commerciali con l'Italia, la competenza in lingua straniera divenne sempre più importante soprattutto tra i mercanti.¹⁰ L'utilizzo della lingua parlata ha un ruolo primario ai fini del suo uso pratico. La¹¹ conoscenza della lingua italiana si acquisisce principalmente attraverso soggiorni all'estero. Il¹² libro di lingue di Adam von Rottweil, pubblicato a Venezia nel 1477, è il primo libro di italiano per studenti di lingua tedesca (cfr. Christmann 1992, 47). Ristampato già nel 1479 nella città universitaria di Bologna (ibid.).

I collettivi studenteschi tedeschi, soprattutto a Bologna (dal XIV secolo), Padova, Siena e Pavia (dal

XV secolo), sembra che abbiano formato un importante gruppo di studenti di italiano (ibid.).

All'inizio del XVI secolo «In Germania [...] ancora l'italiano per la lingua più bella e più raffinata», mentre per il francese è «ancora poco interesse pratico».¹³ Tuttavia, in un primo momento, l'italiano non è riuscito ad affermarsi come materia di insegnamento: nella seconda metà del XVI secolo si sono moltiplicati i segni di un insegnamento istituzionalizzato nelle nuove lingue, con il francese che occupa già una posizione di primo piano che verrà ulteriormente rafforzata nel XVII secolo. Nel XVII e XVIII¹⁴ secolo le lezioni di italiano continuarono nelle accademie cavalleresche (centri di formazione per giovani nobili). Ad¹⁵ esempio, un Auditorium Publicum venne aperto a Erlangen nel 1696, da cui l'Academia Practica venne trasformata in Accademia cavalleresca (1707); intorno al 1700 sono in programma:

«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, [...]».¹⁶

L'italiano è qui alla pari con il francese e nettamente superiore all'inglese e allo spagnolo. Variazioni geografiche e periodiche sulla preferenza di una particolare lingua possono ancora essere dedotte dal materiale dell'epoca. August Bohse, poi professore alla Ritterakademie di Liegnitz, afferma nel 1703 nel suo scritto *Der getreue Hofmeister*:

«[...] Was das Italienische betrifft, dieses ist gleichfalls einem Politico heutigen Tages gar nötig, zumal, da anjetzo

usum delphini eine Grammatik verfaßt, die dem Herzog Christian in italienischer Vorrede gewidmet ist und nach welcher der Unterricht erteilt wurde ... 'Regoletto e Precetti della grammatica volgare raccolti insieme' [...] (Annaburg 1579). Dem Unterricht dienen auch die in der Kgl. Bibliothek [zu Dresden] noch vorhandenen [...] lose eingelegten Blätter mit italienischen Gesprächen.» (vgl. auch Schröder 1980fsq., I, 173) oder Schröder 1980fsq., I, 45 für Bayern im Jahr 1587: «Der damals fünfzehnjährige Prinz Maximilian von Bayern lernt Italienisch und Französisch zu Ingolstadt bei dem Italiener Astor Leoncelli [...]» (vgl. 48, 56).

⁵ Schröder 1980ff, I, 77 (nomina di Wolf Dietrich von Brandt a maestro di corte dei principi August e Johann Friedrich von Pfalz-Neuburg nel 1598, cfr. I, 81).

⁷ Schröder 1980fsq., I, 382.

⁸ Schröder 1980fsq., I, 467.

⁹ Gorini 1997, 32sq.

¹⁰ Già nel 1342, un tedesco era iscritto agli studi linguistici a Venezia: Gorini 1997, 20 (con ricevuta).

¹¹ Gorini 1997, 31 ss.

¹² Ad esempio, Schröder 1980 e segg., I, 2.

¹³ Waldinger 1981, 44 anni, citato da Streubner, A.: *Contributi alla storia dell'educazione francese dal XVI al XVIII secolo*. Berlino 1914 (ristampa Nendeln, Liechtenstein 1967) (= *Romanische Studien*, numero 15), 15.

¹⁴ Cfr. Neumeister 1999, 25; Lehberger 2003, 610.

¹⁵ Ad esempio, Schröder 1980ss, I, 305 (1664), 436, 450 (1687ss), I, 498, III, 6 (1741), III, 54 (1744), 119 (1748); cfr. Lehberger 2003, 610.

¹⁶ Schröder 1980ff, I, 533; cfr. I, 498.

an vielen Höfen die italienische Sprache weit höher als die französische geachtet wird [...].¹⁷

A partire dal XVIII secolo l'italiano viene insegnato sempre più spesso nelle Università¹⁸ così come nelle scuole secondarie e nei licei¹⁹. Neumeister (1999, 27) compila un elenco delle scuole nelle quali vengono fatte lezioni in lingua italiana tra il XVII e il XVIII secolo seguendo gli studi di Schröder del 1980 e seguenti. A causa della sporadica evidenza (anni tra parentesi), ci si deve aspettare che le lezioni di italiano possano essere solo un fenomeno temporaneo. Come esempio possono bastare: il Liceo di Ulm (1613), il Liceo illustre di Stoccarda (1687, 1780, 1797), il Liceo Christianum di Altona (1740), il Liceo di Stralsund (1772, 1779, 1787), [il Liceo di Rutheneum in Gera (1739-1759, 1776-79, 1790-1824): Schröder 1980ff, II, 505, IV, 781], il Liceo Casimirianum zu Coburg ([1774]: Schröder 1980sq., IV, 114; 1780), il Liceo presso l'Università del principe elettore di Bonn (1784), il Liceo Berlin-Köllnisches (1796).²⁰ Intorno al 1700, l'italiano fu menzionato presso la "Pädagogium Halle" come offerta aggiuntiva che richiedeva "spese straordinarie" solo dopo il francese, ma prima dell'inglese. Già²¹ nel 1748, due maestri italiani oltre a "una dozzina" di maestri francesi, ma non ancora un maestro inglese, sono documentati per Berlino e Colonia. Nel²² 1733, il *Weimarische Gymnasien- und Schulordnung* prevedeva lezioni di francese e di italiano presso il Liceo Wilhelm-Ernst di Weimar. Nel²³ 1736, il rettore del Liceo Gothaer, in risposta al calo del numero di alunni della sua Istituzione, chiese non solo un aumento della qualità dell'insegnamento del francese, ma anche l'introduzione dell'italiano, il che testimonia la (prevista) attrattiva della materia. L'inglese²⁴ non è ancora in competizione con il francese e l'italiano. Il direttore della scuola secondaria di Zittau Müller "annovera per la prima volta l'inglese [1725] tra le lingue del mondo galante". Tuttavia per la sua preferenza verso la Germania meridionale, colloca

questa lingua dopo l'italiano, ma senza menzionare lo spagnolo [...]."²⁵

Gli esempi che seguono mostrano che l'espansione dell'insegnamento della lingua italiana nel sud, che oggi costituisce una roccaforte dell'insegnamento della lingua italiana con il Baden-Württemberg e la Baviera, è tutt'altro che semplice: nel 1684 il Pädagogium di Stoccarda fu ampliato in un liceo. Cercavano un insegnante di francese che insegnasse anche l'italiano, ma tale insegnante non è stato documentato fino all'inizio del XVIII secolo. Fu²⁶ solo nel 1797 che l'inglese, insieme al francese e all'italiano, venne aggiunto all'orario del Liceo di Stoccarda, dopo che l'italiano era diventato una materia regolare e il budget per un corso facoltativo era diventato disponibile.²⁷ Un altro caso è quello del Liceo Sant'Anna ad Augusta, dove nel 1740 fallì un tentativo da parte di una commissione riformatrice di includere il francese e l'italiano nel curriculum; solo nel 1767 questo fu possibile per il francese, perché per l'italiano non c'erano abbastanza alunni. A²⁸ metà del XVIII secolo, a Lindau si cercò di ampliare la proposta di insegnamento della lingua francese e italiana a livello superiore della scuola latina. Nella sua perizia sulla riforma della scuola, il rettore chiedeva nel 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. [...].»²⁹

Il regolamento scolastico dei licei e ginnasi bavaresi dell'anno 1777 prevede al § 36 la formazione facoltativa in lingua francese, italiana e nell'"arte del disegno", che "sono insegnati in ore speciali da alcuni insegnanti istituiti a tal fine per studenti (e non) del Liceo di Monaco"³⁰. Nel regolamento scolastico dei principi elettori sull'educazione presso scuole

¹⁷ Schröder 1980ff, II, 35 anni.

¹⁸ Cfr. il crescente numero di documenti corrispondenti trasmessi da Schröder nel 1980 e segg.

¹⁹ Sul declino delle accademie cavalleresche e la ripresa dei licei in relazione alle lezioni di italiano Gorini 1997, 26 ss.

²⁰ L'elenco è stato tratto da Neumeister 1999; tra parentesi quadre i documenti da lui non citati con l'indicazione del riferimento.

²¹ Schröder 1980fsq., I, 534.

²² Schröder 180ff, III, 120; cfr. anche III, 340.

²³ Schröder 1980ff, II, 426.

²⁴ Schröder 1980ff, II, 467.

²⁵ Aehle, citato da Schröder 1980ss., II, 325.

²⁶ Schröder 1980fsq., I, 414.

²⁷ Schröder 1980ff, IV, 1138; cfr. 376, 985-987, 1086.

²⁸ Schröder 1980ff, II, 522 e III, 431.

²⁹ Schröder 1980fsq., III, 393; cfr. una delibera del consiglio comunale di Lindau intorno al 1721 (Schröder 1980fsq., II, 267). Il regolamento scolastico del Gymnasium zu Ulm consente la sostituzione del greco con il francese e l'italiano dal 1613, ma solo per i figli di commercianti stranieri (Schröder 1980ss., I, 132).

³⁰ Schröder 1980ff, IV, 242; cfr. 324, 451, 453.

cittadine e rurali in Baviera del 1778 si legge al § 4: "Nella Hauptrealschule di München esiste anche l'opportunità di imparare il francese e l'italiano da maestri di lingua appositamente formati".³¹

Al nord (Amburgo, Brema), già alla fine del XVIII secolo si stava affermando una preferenza per l'inglese e a volte per lo spagnolo rispetto all'italiano.³² Quando nel 1768 venne fondato l'Istituto di Amburgo per l'istruzione e la formazione di giovani mercanti, ovvero la prima grande scuola commerciale tedesca, prevedeva programmi di studio che consideravano "lingue commerciali di terzo grado" il francese e l'inglese così come l'italiano, lo spagnolo e l'olandese.³³

Anche nel regolamento scolastico della Scuola per Principi di Meissen del 1773 si parla di "imparare le lingue più nuove dell'italiano, del francese e dell'inglese [...]". L'³⁴esecuzione di un'opera italiana (Metastasio) del Liceo di Plauen è registrata addirittura al 1781.³⁵

Fino alla fine del XVIII secolo, l'insegnamento delle lingue perseguiva³⁶ obiettivi pratici che si riflettevano anche nei materiali didattici (ad es. libri di testo sull'italiano commerciale).³⁷ Le lezioni erano impartite per lo più da insegnanti madrelingua, che nel

caso dell'italiano erano emigranti che avevano lasciato la loro patria a causa del loro atteggiamento antipapista. La loro affidabilità e la loro capacità pedagogico-didattica lasciavano a desiderare, cosa che li portava delle volte a scadere in tradizioni aneddotiche.³⁸ Non è raro che un maestro di lingua francese o un insegnante di francese tedesco-francese insegnasse anche l'italiano o, più tardi, l'inglese. Nei³⁹ secoli XVIII e XIX la reputazione della cultura italiana e quindi anche della lingua italiana fu promossa da poeti e studiosi (Goethe, Herder, Humboldt), mercanti (es. Sigismund Streit⁴⁰) e nobili (es. la Duchessa Anna Amalia von Sachsen-Weimar).⁴¹

L'insegnamento delle lingue straniere, che continua ad essere basato sul criterio dell'opportunità, si svolge principalmente nelle scuole superiori, secondarie e commerciali. Dal 1808, ad esempio, il francese e l'italiano sono obbligatori nelle scuole secondarie bavaresi e negli Istituti di istruzione secondaria per tre ore ciascuno in tutti e cinque i gradi⁴² di istruzione. L'ordinanza Baden sulle scuole dei borsisti del 1836 elenca l'inglese e l'italiano ad un livello successivo rispetto alla lingua francese ("Disposizioni speciali sono riservate all'insegnamento dell'inglese e dell'italiano in Istituti in cui si svolge la stessa cosa", Christ/Rang 1985a, 21). Dal 1832 esami finali in italiano sono documentati in

³¹ Schröder 1980ff, IV, 277; 973. Sul significato dell'italiano alla corte di Monaco di Baviera immediatamente prima di queste istituzioni e decreti si veda la fonte Schröder 1980, vol. III, 75, per il periodo successivo al 1745: "G.L. Bianconi risiede alla corte dell'elettore Massimiliano III Giuseppe di Baviera (1745-1777). Egli riferisce che l'italiano era generalmente conosciuto a Monaco di Baviera; dice dell'elettore stesso: "Indirizzategli pur la parola in italiano, giacché egli possiede perfettamente la lingua nostra""". L'italiano è documentato per il 1808 nel curriculum del Bayerisches Real-Institut: Waldinger 1981, 45 anni.

³² Ad esempio, Schröder 1980ff, IV, 1217, 1298.

³³ Schröder 1980ff, III, 464.

³⁴ Waldinger 1981, 44, citato Streubner 1914, 18; cfr. Schröder 1980fsq., IV, 85.

³⁵ Schröder 1980ff, IV, 399.

³⁶ Lehberger 2003, 610, 612; cfr. ad esempio Schröder 1980 e segg., II, 8.

³⁷ Anche in questo caso, cfr. le voci corrispondenti in Schröder 1980 e segg., ad es. II, 93. Sulla lingua e i libri di testo antichi dell'italiano, si veda Gorini 1997 (con ampia bibliografia).

³⁸ Schröder 1980ff, vol. II, 129, 156; vol. II, 482.

³⁹ La combinazione usuale delle materie degli insegnanti è quindi 'francese/italiano' (ad esempio Schröder 1980fsq., I, 66 (1593), I, 77 (1598, L F I), I, 181 (1624), I, 219 (1634), I, 232 (1642), I, 268 (1655), I, 365 (1674), II, 76

(1706), II, 125 (1710), II, 168 (1713), II, 469 (1736), II, 505 (1739), poi anche "francese/italiano/inglese" (per esempio B. Schröder 1981fsq., II, 114 (1709), III, 373 (1764)). A volte la combinazione di materie "francese/italiano/spagnolo" si traduce anche in altri pesi (italiano o spagnolo come lingua madre e ovviamente come lingua principale di insegnamento (ad es. B. Schröder 1980ff, I, 137 (1614), I, 153 (1618), I, 187 (1625), I, 231 (1642), I, 253 (1650), I, 326 (1668), I, 400 (1681), II, 92 (1707), II, 129 (1710). Non vi sono casi isolati nella tradizione dei presidi scolastici che hanno insegnato queste due o tre lingue, in parte in filologia classica o almeno in modo classico, su base elettiva (es. Schröder 1980 e segg., I, 329 (1668: F I dal rettore, E dal vice rettore), II, 386 (1730, L Gr Hebr F I E), III, 296 (1759, F I), 414 (1766, F I E), probabilmente anche II, 352 (1728, F I E). In questa sede deve essere omessa una considerazione differenziata a seconda del tipo di incarico di insegnamento e della rispettiva lingua madre. Continuando Schröder 1980fsq. e Schröder 1987fsq.

⁴⁰ Vedi Schröder 1980ff, III, 192.

⁴¹ Cfr. Waldinger 1981, 45, 47 e segg.; di rilievo il settimanale italiano pubblicato tra il 1787 e il 1789 a Weimar (*Gaszetta di Weimar. Ristampa anastatica della rivista settimanale del 1787-1789* Ed. di Harro Stammerjohann. Tübinga: 1999).

⁴² Gorini 1997, 40 s., Cristo/Rank 1985, VII, 126.

Prussia.⁴³ L'italiano è tuttavia meno rilevante nelle scuole secondarie prussiane del XIX secolo ed è offerto come materia facoltativa (Ostermeier 2012, 73) salvo eccezioni come Aquisgrana e Krefeld (a causa dei loro scambi commerciali con l'estero). Interessante per la valutazione dell'italiano anche nel nord della Germania è una dichiarazione del 1861 del direttore della Scuola commerciale di Berlino, Dr. Schweitzer, su un'enfatica inchiesta del "Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten" nel vedere come una priorità la lingua spagnola del commercio con l'America latina (vedere Christ/Rang 1985b, 109sq.):

«[...] Aber dieser Handelsverkehr wird fast ganz ausschließlich nur durch Vermittlung von Hamburger und Bremer Häusern, an welche die Fabrikanten des Binnenlandes, und ganz besonders auch die Berliner, ihre Artikel „consignieren“, betrieben. [...] Für diese letztere [„Consignatäre“] nun ist allerdings die Nothwendigkeit vorhanden, in spanischer Sprache zu correspondiren, für Berliner Kaufleute und Fabrikanten dürfte hierzu gegenwärtig kaum Gelegenheit gegeben, geschweige denn ein Bedürfnis vorhanden sein. Aber auch abgesehen von der Bedürfnisfrage, würde ich die Einführung der spanischen Sprache, selbst eines nur fakultativen Unterrichtsgegenstandes, an der hiesigen Handelsschule weder für rathsam noch für wünschenswerth halten. [...]

Dieser meiner unmaßgeblichen Meinung über die Nothwendigkeit der Einführung des Spanischen als Unterrichtsgegenstand an der Handelsschule erlaube ich mir noch die Bemerkung hinzuzufügen, daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen die italienische Sprache ein mindestens ebenso großes, wo nicht größeres Anrecht auf Berücksichtigung im Lehrplane einer Berliner Handelsschule hat, als die spanische. Unsere Handelsbeziehungen zu Italien sind weit näherliegend und mehr unmittelbar, als mit Südamerika, und unser Verkehr mit Triest und mit dem Orient, wohin wir z. B. Bücher, Teppiche und dergl. in ziemlich bedeutender Quantität ausführen, ist in steter Zunahme begriffen. Die italienische Sprache aber, als Correspondenz- und kaufmännische Geschäftssprache, beschränkt sich keineswegs auf Italien und Triest, sondern ist in fast allen größeren Handelsplätzen des Orients (z. B. in Constantinopel), und zwar in mehreren der bedeutendsten Handelshäuser neben der griechischen in Anwendung und Gebrauch. Auch ist

thatsächlich das Bedürfnis und die Nothwendigkeit, in italienischer Sprache zu correspondiren, in der Berliner Handelswelt ungleich häufiger vorkommend, als die Correspondenz in spanischer Sprache.» (Christ/Rang 1985b, 110-112).

Nello spirito del Neo-Umanesimo, l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari doveva essere conforme all'ideale di una "educazione generale senza scopo", e l'insegnamento nelle lingue moderne organizzato come in quello delle lingue antiche. Un approccio contrario è postulato da Viëtor.⁴⁴

I ripetuti tentativi di introdurre l'italiano come materia obbligatoria nelle scuole elementari accanto al francese e all'inglese falliscono ancora nel XIX secolo.⁴⁵ Suggestioni di insegnare l'italiano come prima lingua straniera, avanzati soprattutto in Baviera, non sono stati presi in considerazione. Suggestioni che ancora oggi potrebbero essere validi per l'italiano o lo spagnolo come prima lingua straniera: lingua straniera "viva" con simultanea ricchezza di forme che come il latino educa alla precisione, facilita l'accesso alle altre lingue romanze e al latino attraverso un sistema linguistico romanzo di base relativamente "trasparente", accesso "facilitato" grazie alla relazione fonografico-grafica (con ulteriori fonti Ostermeier 2012, 130ss.). L'italiano è una materia facoltativa nei licei bavaresi dalla metà del XIX secolo, e dal 1874 è stata presentata anche nei programmi di studio (Ostermeier 2012, 74). Esiste inoltre già un esame per la professione di insegnante di italiano in Baviera con il *Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten* approvato da Ludwig II nel 1873. Nel⁴⁶ regolamento d'esame del 1895, l'italiano è esplicitamente menzionato come l'unica lingua recente oltre all'inglese e al francese⁴⁷. Nella versione del 1912 ha un proprio paragrafo accanto alle altre due lingue moderne.⁴⁸ Già nel 1875/76, il Liceo di San Michele presso l'Abbazia di Metten (Bassa Baviera) aveva un corso facoltativo di italiano ben sviluppato. Dopo⁴⁹ la riforma del sistema scolastico femminile superiore in Prussia (1908), l'italiano

⁴³ Waldinger 1981, 45 anni.

⁴⁴ Cfr. Lehberger 2003, 612; per l'italiano Gorini 1997, 39sq.

⁴⁵ Waldinger 1981, 45sq.; Gorini 1997, 39sq.

⁴⁶ L'italiano è probabilmente implicito nella formula "altre lingue più recenti". Dorner 1995, 327.

⁴⁷ Dorner 1995, 327sq.: "I candidati che desiderano dimostrare la loro capacità di dare lezioni in un'altra lingua

più recente (italiano, ecc.) sono esaminati per iscritto e oralmente dalla lingua e dalla letteratura in questione. [...]"

⁴⁸ Dorner 1995, 328. Ci sono citazioni corrispondenti da questo e dagli altri regolamenti d'esame menzionati.

⁴⁹ Neumeister 1999, 38; interessante esempio dello sviluppo delle lezioni elettive di italiano dal 1875-1991, con una panoramica dei libri di testo e del materiale di lettura (38-40).

venne⁵⁰ inserito come materia facoltativa nel canone delle materie per le classi femminili dell'Oberlyzeum (circa 15-16 anni) e successivamente anche in Baviera nel 1911 nelle Scuole Femminile Superiori e nelle Scuole per ragazze. L'orario⁵¹ del Liceo umanistico, redatto nel 1914 dal Regio Ministero della Cultura bavarese, prevedeva l'italiano come materia facoltativa⁵²; il regolamento scolastico bavarese e gli statuti degli studenti del 1928 menzionano espressamente l'italiano come materia facoltativa. All'inizio⁵³ del XX secolo, l'italiano era ancora occasionalmente una materia obbligatoria nelle scuole di commercio, ad esempio al Politecnico di Baden (regolamento scolastico del 1925).⁵⁴

Tuttavia l'Italia perse simpatie in Germania durante la prima guerra mondiale (Hausmann 2008, 466s.), mentre la popolarità della lingua spagnola era già aumentata dagli anni Venti a causa della neutralità degli stati ispanofoni negli atti di guerra (Reinfried 2013, 32). Con la riforma nazionalsocialista del sistema educativo nel 1935/1936ss, l'inglese divenne obbligatorio per tutte le scuole e il francese venne svalutato come "materia facoltativa obbligatoria" (es. Hausmann 2008, 62, 64, Reinfried 2013, 29ss.). Nello stesso periodo la lingua spagnola e italiana (lingue di importanti partner politici) erano in linea di principio equiparate al francese nel loro status di "materie facoltative obbligatorie" con un massimo di tre ore settimanali di insegnamento in tre anni scolastici (Hausmann 2008, 65, cfr. anche Reinfried 2013, 31 e le linee guida in Christ/Rang 1985a, 165sq.⁵⁵). Secondo lo studio di Hausmann, l'italiano arriva a circa 5.000 alunni in 226 scuole - in 161 scuole come "materia facoltativa", in 65 scuole secondarie "regolarmente insegnato" - (Hausmann 2008, 474). La rivalutazione dello spagnolo e dell'italiano ha portato anche ad un rafforzamento degli studi delle

lingue romanze nelle Università (Hausmann 2008, 78).

1.2 Sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole dal 1945

Fino alla seconda metà del XX secolo l'italiano ha vissuto un'esistenza all'ombra delle principali lingue straniere inglese e francese e in parte anche dietro le altre lingue terziarie spagnolo e russo.⁵⁶ Una prima ripresa si è potuta vedere subito dopo la seconda guerra mondiale, sostenuta da una nuova speranza di una coesistenza pacifica dei popoli, soprattutto attraverso la conoscenza delle lingue e delle culture straniere. In Baviera, ad esempio, nonostante le difficoltà finanziarie, gli studenti dell'Humanistische Gymnasium frequentano corsi facoltativi in lingue moderne.⁵⁷ L'8 febbraio 1956 venne conclusa una convenzione culturale tra la Repubblica federale di Germania e la Repubblica Italiana, il cui articolo 2 prevede quanto segue:

«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 zugänglich 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. [...]»⁵⁸

Nel 1972, la Commissione mista permanente per l'attuazione della Convenzione culturale ha raccomandato che "[...] l'italiano sia ulteriormente

⁵⁰ Waldinger 1981, 48-52; Christ/Rang 1985, IV, 48-51; cfr. Lehberger 2003, 611.

⁵¹ Christ/Rang 1985, IV, 51 s.

⁵² Christ/Rang 1985, IV, 53.

⁵³ Dorner 1995, 327.

⁵⁴ Gorini 1997, 41, Christ/Rang 1985, II, 59.

⁵⁵ Una revisione relativamente dettagliata del materiale didattico/apprendimento del tempo in questione è stata effettuata da Hausmann nel 2008, 80-88.

⁵⁶ La storia delle lezioni di italiano nel Terzo Reich non è sufficientemente documentata. Neumeister 1999, 33-35 presenta i risultati di un'indagine da lui condotta, secondo la quale il rapporto tra Hitler e Mussolini non si rifletteva

in lezioni prolungate di italiano (caso di studio: Humanistisches Gymnasium Pasing). Gli estratti dei curricula del 1938 per le scuole secondarie del Reich tedesco stampati da Zapp/Schröder nel 1983, 124 dedicano una breve sezione comune all'inglese e alle altre lingue straniere viventi al francese, all'italiano e allo spagnolo; per loro non esistevano curricula separati, ma si fa esplicito riferimento alla possibilità di sostenere l'acquisizione della lingua attraverso la conoscenza del latino precedentemente acquisita.

⁵⁷ Dorner 1995, 327.

⁵⁸ *Bundesgesetzblatt* 1958, Teil II, 2sq., vgl. Dorner 1995, 329; Neumeister 1994, 12sq., 1999, 23.

sviluppato come materia obbligatoria facoltativa nei licei, non solo a livello universitario, ma anche ai livelli inferiori e intermedi d'istruzione".⁵⁹ Soprattutto nei livelli inferiori di istruzione, dopo oltre trent'anni sembra ancora necessario intervenire per attuare questa raccomandazione; tuttavia negli ultimi anni sono stati compiuti progressi visibili anche in questo campo. Una pietra miliare nella storia dell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole è stata raggiunta con la riforma della scuola secondaria superiore nel 1972: per la prima volta l'italiano è diventato una materia curricolare pienamente riconosciuta che, per quanto riguarda l'attendibilità dei risultati raggiunti e le tipologie di corso (corso di base, materia dell'esame orale della maturità, corso avanzato), ha ottenuto lo stesso status delle altre materie scolastiche. L'attuazione pratica di questa base formale è molto varia - ad esempio, i corsi di perfezionamento sono offerti in Renania Settentrionale-Vestfalia dal 1975, in Baviera solo dal 1989/90, nel Baden-Württemberg dal 1992/93. Corsi dello stesso tipo possono avere anche punti di partenza diversi (ad esempio, corsi di base come continuazione o come nuova lingua straniera). La storia recente dell'insegnamento della lingua italiana nella Repubblica Federale Tedesca e le conseguenti peculiarità della situazione della materia nei vari stati federali saranno quindi trattate nelle sezioni seguenti. Il numero totale degli alunni ha subito un rapido sviluppo: da circa 2.000 allievi in tutta la Germania nell'anno scolastico 1968/69, nell'arco di trent'anni a oltre 25.000 nell'anno scolastico 1998/99, a quasi 35.000 all'inizio del millennio e ora oltre 50.000 alunni.⁶¹

2 La situazione attuale dell'insegnamento dell'italiano come materia di insegnamento della lingua italiana

2.1 Pietre miliari nella storia recente dell'italiano come materia scolastica

I tre "anni chiave" o "fasi" della storia recente dell'insegnamento dell'italiano sono, in termini semplificati, il 1972, il 1985 e il 2000.

1. La riforma della scuola superiore del 1972/73

Con la riforma della scuola superiore del 1972/73, l'italiano poté affermarsi come materia di base e di perfezionamento nella scuola secondaria superiore: mentre nello stato territoriale della Baviera esistono corsi di base di italiano come lingua straniera con inizio tardivo, la Renania Settentrionale-Vestfalia (NRW) introduce corsi avanzati di lingua straniera di nuova introduzione nell'undicesimo grado e diventa così pioniera nello sviluppo dell'italiano come materia obbligatoria (e/o facoltativa) e lingua straniera pari al francese (oltre che allo spagnolo emergente) (cfr. articolo 1, paragrafo 1, lettera a). Reimann 2009b, 24). Questo Land è diventato per l'italiano - così come anche per lo spagnolo - una forza trainante per quanto riguarda la creazione di materiali didattici non sviluppati per l'educazione di adulti: ad esempio le raccolte di testi *Tempi d'oggi*, Klett, cfr. per lo spagnolo *Panoramas del mundo hispánico*, Cornelsen). Questa prima fase dell'insegnamento dell'italiano è stata fortemente influenzata dagli insegnanti stessi.

⁵⁹ *Vita culturale italiana nella Repubblica Federale di Germania* 7, 1972, 18; cfr. Euler 1976, 340.

⁶⁰ 1978/89: 6.326; 1988/89: 18.054. Dati secondo Neumeister 1994, 37 o 1999, 42 e Ufficio federale di statistica 2002, come nota 1.

⁶¹<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabelle/GeneralBewildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html> (23.05.2018).

2. La metà degli anni '80

Mentre l'italiano è ormai una materia consolidata per i corsi di perfezionamento in NRW, la Baviera e il Baden-Württemberg, che insieme alla NRW sono oggi tra i capisaldi dell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole, viene introdotto l'italiano come terza lingua straniera ad Amburgo intorno al 1985, il che porterà presto a corsi di perfezionamento in Baviera e Baden-Württemberg (rispettivamente dal 1989/90 e 1992/93, cfr. Reimann 2009b, 24, 47).

3. La svolta del millennio

Dalla metà degli anni '80 l'italiano si è affermato come materia facoltativa obbligatoria accanto al francese e talvolta anche prima dello spagnolo (ad esempio in Baviera e Baden-Württemberg). In Renania-Palatinato, Assia e Saarland e dopo la caduta del comunismo anche in Sassonia, Turingia e Sassonia-Anhalt (a volte anche come seconda materia facoltativa). (cfr. Reimann 2009b, 45). A partire dall'anno 2000 l'italiano vive un'ulteriore fase di crescita con la sua introduzione come nuova lingua straniera a partire dall'11 o 10 grado di istruzione in particolare nei Länder della Baviera e del Baden-Württemberg

2.2 Tendenze attuali nell'insegnamento della lingua italiana

Attualmente, stanno emergendo sviluppi nei seguenti settori:

1. la "concorrenza" dello spagnolo

Sebbene le lezioni di italiano siano ancora in espansione e scelte da un numero sempre maggiore di alunni, l'aumento è molto meno pronunciato rispetto allo spagnolo. In alcune località si ha l'impressione che l'italiano venga respinto dallo spagnolo (l'Ufficio Federale di Statistica ha registrato per la prima volta un leggero calo del numero di studenti italiani per l'anno scolastico 2011/12; l'Ufficio Federale di Statistica ha registrato per il 2016/17: 50.594 allievi delle scuole generali) ed il numero di studenti spagnoli (ibid.:

425.066 allievi delle scuole generali, vedi <https://www.destatis.de/IT/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/GemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html?nn=50770>, 21.05.2018). Tuttavia l'importanza economica dell'Italia per la bilancia commerciale estera della Repubblica Federale Tedesca, attualmente maggiore rispetto alla Spagna e all'America Latina, dovrebbe essere sottolineata più volte per evitare "delusioni" da parte dei laureati.

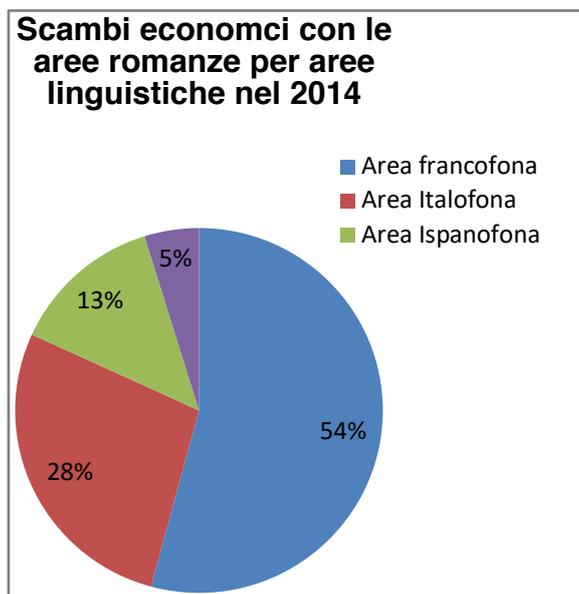


Fig. 3: Scambi economici con le aree romanze per aree linguistiche nel 2014

Profili scolastici chiari e, se necessario, considerazioni per mettere l'inglese e lo spagnolo sullo stesso binario nell'insegnamento di base delle "lingue del mondo" (qualora l'inglese venga mantenuto nell'insegnamento bilingue) creerebbero spazio per altre due lingue straniere nei piani scolastici di apprendimento delle lingue straniere. Ciò potrebbe offrire possibili soluzioni per mantenere nel medio termine lingue culturalmente ed economicamente importanti come l'italiano e il francese in qualità di lingue scolasticamente ben sviluppate accanto allo spagnolo.

2. Diversificazione delle sequenze linguistiche

Oltre a questi sviluppi va notato che l'italiano può già oggi occupare diverse posizioni nella sequenza delle lingue straniere - a causa della richiesta da parte dei genitori - e in particolare anche la posizione di seconda lingua straniera, già in uso nella scuola inferiore dal sesto anno in poi, oppure dal settimo (ad es. in Sassonia e Turingia, dal 2017/2018 anche in Renania settentrionale-Vestfalia (Duisburg)), talvolta di prima lingua straniera (soprattutto nelle scuole italiane e tedesche in Assia, NRW, Bassa Sassonia, Amburgo e Berlino), nel settore primario e nelle scuole secondarie e complete, talvolta anche nelle scuole secondarie (ad es. Baden-Württemberg, Baviera) e in vari tipi di scuole professionali. L'italiano è inoltre offerto come gruppo di lavoro (cfr. Reimann 2009b). Tuttavia i concetti e i libri di testo sviluppati fino ad oggi tengono conto dell'italiano come terza o più tardiva lingua straniera di apprendimento, apprendimento che può basarsi su conoscenze e competenze pregresse in altre lingue straniere. Tenendo in considerazione la diversificazione delle conseguenze linguistiche, sarebbero auspicabili studi empirici sull'italiano come seconda lingua straniera e il successivo sviluppo di materiale didattico per l'insegnamento dell'italiano ai gradi inferiori di istruzione.

3. Classificazione per programmi di studio

In molti Länder i programmi di studio e i piani di formazione per la lingua italiana sono disponibili a vari livelli di istruzione secondaria. Di seguito vengono registrati i curricula attuali indicati in base al percorso formativo (italiano come 1°, 2°, 3° o come "nuova" lingua straniera):

Stato federale	ITA 1. LS	ITA 2. LS	ITA 3. LS	ITA nuova LS
Baden-Wuerttemberg			+	+
Baviera			+	+
Berlino	+	+	+	
Città anseatica di Brema				
Città anseatica di Amburgo		+	+	+
Assia			+	+
Meclenburgo-Pomerania occidentale				
Bassa Sassonia				
Nord Reno-Westfalia		+	+	+
Renania-Palatinato			+	+
Saar			+	+
Sassonia		+	+	+
Sassonia-Anhalt		+	+	
Schleswig-Holstein		+	+	+
Turingia		+	+	+

Fig. 4: Curricula per la lingua italiana a livello di istruzione secondaria.

3. Sull'organizzazione interna dell'attuale insegnamento delle lingue straniere: Cos'è l'insegnamento neocomunicativo dell'italiano?

A mio parere, l'attuale orientamento dell'insegnamento delle lingue straniere può essere descritto come "neocomunicativo" in riferimento a Frank G. Königs (Königs 1991) e Marcus Reinfried (Reinfried 2001 e più recentemente a Reinfried/Volkman 2012), per cui la continuazione del paradigma comunicativo può essere descritta in circostanze mutate. In particolare dall'inizio del millennio (cfr. la pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* nel 2001, che è decisivo per gli standard educativi delle lingue straniere nel 2003 e negli anni seguenti quindi anche per l'insegnamento di tutte le lingue straniere nella Repubblica Federale Tedesca), l'insegnamento delle lingue straniere si è allontanato troppo dal paradigma comunicativo degli anni '70 per poter parlare di uno stesso insegnamento "comunicativo" delle lingue straniere. Allo stesso tempo, la preoccupazione fondamentale del "metodo comunicativo", la competenza comunicativa (cfr. ad esempio sulla fondazione di Hymes nel 1972, nel dibattito didattico sulla lingua straniera tedesca Piepho nel 1974) non è

affatto messa in discussione - anzi, l'"insegnamento neo-comunicativo delle lingue straniere" continua in circostanze mutate e viene attuato coerentemente nel senso di orientamento alle competenze. È stata la disciplina di riferimento preferita della linguistica pragmatica (es. Reinfried 2006, 41 ss.). I libri di testo corrispondenti erano (per l'italiano Va bene di Hueber-Verlag, De Manzini/ Meusel 1984) ancora chiaramente segnati da influenze strutturaliste. Secondo Reinfried (2001 e 2012) sono inoltre essenziali i vari campi di discussione della ricerca linguistica neo-comunicativa che distinguono l'insegnamento delle lingue straniere neo-comunicative dall'insegnamento attraverso il metodo comunicativo degli anni '70: orientamento al discente, orientamento all'azione, completezza, orientamento ai contenuti, interculturalità e apprendimento interdisciplinare, didattica multilingue. Reinfried (2001, 10) individua tre sotto-aree: "coordinamento interlinguistico dell'input linguistico", "strategie di apprendimento interlinguistico" e "consapevolezza linguistica e culturale" (Reinfried 2001, 10). Con uno sguardo volto al presente mi permetto di postulare un multilinguismo illuminato (vedi sotto), i campi dell'interculturalità del discorso intorno alla transculturalità (ad esempio Reimann 2013d, 2017b) e l'orientamento degli alunni con differenziazione e inclusione, nonché per integrare l'orientamento ai compiti e agli standard, la multimedialità, la cognitivazione e la metacognizione, alcune delle quali sono già implicitamente descritte in Reinfried (2001) e Reinfried/Volkman (2012) (cfr. Reimann 2014b, esp. 90f, 2015). Lo stesso Marcus Reinfried ha aggiunto l'ormai virulenta discussione sull'"orientamento ai contenuti", che ha seguito l'ovvio pericolo di un appiattimento dei contenuti dell'insegnamento delle lingue straniere con un'eccessiva concentrazione sull'insegnamento di competenze funzionali comunicative facilmente misurabili come caratteristica dell'insegnamento neo-comunicativo delle lingue straniere (Reinfried 2017b, esp. 79). In un'epoca in cui la ricerca anglofona è etichettata come "condizione post-metodo" (Stern 1983) - non senza ragione, ma in modo molto vago - sembra sensato non parlare di un possibile "metodo neocomunicativo", ma piuttosto, in parziale riferimento a Königs 1991, di una "fase neocomunicativa" dell'insegnamento delle lingue straniere e presentarla come segue integrando gli approcci di Marcus Reinfried (2001, 2012, 2017) e le mie stesse aggiunte in Reimann 2014b e 2015:

metodo comunicativo	o competenza comunicativa	fin dagli anni '70
fase neo comunicativa	o orientamento agli studenti o differenziazione incl. promozione ragazzi ^(*) o inclusione ^(*) o plurilinguismo illuminato*. o inter- e trans*culturalità o orientamento all'azione o olistico o orientamento al contenuto o apprendimento interdisciplinare o orientamento dei compiti ^(*) o orientamento standard* o cognitivizzazione* o metacognizione ^(*) o multimedia* * emendamenti D.R. dal punto di vista odierno (per la prima volta nel 2014) (*) implicito già in Reinfried 2001 e Reinfried/Volkman 2012 (ad esempio, orientamento del discente s.v. e orientamento al processo, completezza o orientamento al processo parzialmente registrato esplicitamente o implicitamente).	fin dagli anni '90, ampliata fin dal 2000 circa

Il termine "insegnamento neo-comunicativo delle lingue straniere" ha trovato infatti spazio anche nella letteratura manualistica (Reinfried 2017a, esp. 72sq. e 2017b, esp. 74) attraverso i capitoli scritti da Marcus Reinfried sulla storia e sulla situazione attuale dell'insegnamento delle lingue straniere in una nuova edizione della rivista *Fachdidaktik Französisch* (Nieweler 2017).

Se Richards/ Rogers 1986 si basa su un modello metodologico a più livelli per l'insegnamento delle lingue straniere, lo studio del paradigma neo-comunicativo avviene a livello macro. A livello micro di progettazione didattica concreta, si può notare che l'insegnamento delle lingue straniere attuali, compreso l'insegnamento dell'italiano, si avvale di numerose procedure volte alla costituzione di argomenti quali l'aumento delle capacità di comunicazione, lo sviluppo dell'autonomia degli studenti e di un apprendimento multilingue delle lingue (es. Grieser-Kindel/ Henseler/Möller 2013 e Reimann 2013b).

Tre punti focali del discorso attuale sono certamente i settori della differenziazione e dell'inclusione, dell'apprendimento interculturale e transculturale e del multilinguismo.

Una prospettiva un po' più completa dell'attuale insegnamento delle lingue straniere in Germania, o in uno stato federale, finalizzata direttamente allo sviluppo della pratica è fornita dalle "Linee guida didattiche" dei nuovi requisiti specialistici per le lingue romanze nello Schleswig-Holstein (Ministerium für Schule und Berufsbildung 2015a und b, 5sq. o 6sq.): è presente un "piano in dieci punti" di principi didattico-metodologici dell'insegnamento corrente delle lingue straniere che coincide ampiamente con i criteri dell'"insegnamento neo-comunicativo delle lingue straniere" e del suo aspetto parziale di "multilinguismo illuminato" e mostra come questi vengono accolti nella pratica. Il documento sarà prima citato utilizzando l'esempio dello spagnolo adattato per l'italiano:

principio/concetto	spiegazione
orientamento alle competenze	Der [Italienisch]unterricht vermittelt fremdsprachliches, interkulturelles und methodisches Wissen und bietet vielfältige Gelegenheiten, dieses Wissen in Performanzsituationen handelnd anzuwenden, wodurch die entsprechenden Kompetenzen entwickelt und gefördert werden. Die Unterrichtsplanung stellt die angestrebten Kompetenzen ins Zentrum, z.B. durch die Arbeit mit komplexen Lernaufgaben.
orientamento alla comunicazione	Im [Italienisch]unterricht erfolgt tatsächliches Interagieren, das sich in einem zielgerichteten und kommunikationsbezogenen Gebrauch des [Italienisch]en manifestiert. Der Unterricht orientiert sich am Sprachgebrauch der alltäglichen Kommunikation, in der Sprechen und Hören dominieren. Dem Mündlichen wird daher der Vorrang vor dem Schriftlichen gegeben. Dies spiegelt sich im unterrichtlichen Geschehen, bei der Text- und Materialwahl, in den Aufgabenstellungen und bei der Leistungsbewertung wider.
orientamento al contenuto	Der [Italienisch]unterricht stellt die Kommunikation über Themen und Inhalte ins Zentrum; diese ergeben sich weitestgehend aus dem an der Schule eingeführten Lehrwerk, dessen Inhalte nur als Angebote zu verstehen sind, und orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Spracharbeit erfolgt stets integrativ; die sprachlichen Mittel erfüllen in diesem Sinne eine „dienende Funktion“.
monolinguisimo funzionale	Der [Italienisch]unterricht orientiert sich am [muttersprachlichen Vorbild]. [...] Unterrichtssprache ist [Italienisch]. Die deutsche Sprache wird in Ausnahmefällen zielführend eingesetzt, z.B. bei methodenorientiertem Arbeiten.
tolleranza agli errori funzionali	Im [Italienisch]unterricht werden Fehler als Teil des Lernprozesses verstanden. Der Umgang mit ihnen erfolgt reflektiert und mit angemessenem, nach Lernstand und Anspruchsniveau differenziertem Vorgehen. Ziel ist primär die Aufrechterhaltung der Kommunikation, nicht die Fehlerfreiheit der Aussage. Zugleich erhalten die Schülerinnen und Schüler die für den Lernfortschritt erforderliche Orientierung.
orientamento a criteri trasparenti	Im [Italienisch]unterricht wird zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden. Die Anforderungen in den Lernsituationen und bei der Überprüfung des Lernzuwachses in mündlichen und schriftlichen Leistungssituationen sind an transparenten Kriterien ausgerichtet, zu deren Erreichen die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Lernhilfe explizit Rückmeldung gibt.
autenticità	Im [Italienisch]unterricht begegnen die Schülerinnen und Schüler einer größtmöglichen Breite an altersgemäßen authentischen Texten im Sinne eines erweiterten Textbegriffs, ggs., in didaktisierter Form. Im Laufe der Sekundarstufe I wird mindestens eine Lektüre behandelt. Die Lernsituationen werden auf der Basis anschaulicher Materialien möglichst lebensnah gestaltet. Der Einsatz von Materialien und Medien bietet Lerngelegenheiten für den selbstständigen, kritischen und kreativen Umgang mit ihnen.
individualizzazione / diversificazione	Der [Italienisch]unterricht berücksichtigt die Erkenntnis, dass Lernen ein individueller Aneignungsprozess ist. Er zielt auf die kognitive Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler ab und berücksichtigt deren individuelle Lernvoraussetzungen. Dies bedingt die Vermittlung von fachbezogenen Lernstrategien und die Bereitstellung von differenzierten Lernhilfen.
varietà di metodi	Der [Italienisch]unterricht ist ein methodisch vielfältiger Unterricht mit variablen Organisationsformen, in denen sich individuelle, kooperative und planare Arbeitsphasen finden. Der Unterricht lässt auch Raum für offenes und fächerübergreifendes Lernen.
formazione multilingue / collegamenti linguistici	Der [Italienisch]unterricht nutzt Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler bereits in weiteren Fremdsprachen erworben haben, zeigt Verbindungen zwischen Sprachen (auch verschiedenen Erstsprachen) auf, regt zu sprachvernetztem Lernen an und bereitet durch die Vermittlung von Strategiewissen auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vor. Es wird grundsätzlich für Varietäten sensibilisiert.

Per i requisiti della lingua italiana (Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale 2018), non è stato fatto esplicito riferimento agli aspetti di orientamento e autenticità dei contenuti e sono stati introdotti i principi di "lavoro linguistico integrativo" e di "apprendimento in un altro luogo":

imparare in un altro luogo	I luoghi di apprendimento al di fuori della scuola e i contatti internazionali esistenti sono integrati nelle lezioni in modo mirato e di supporto.
lavoro linguistico integrativo	I mezzi linguistici (vocabolario, grammatica, pronuncia, intonazione, ortografia) hanno una funzione di servizio. In linea di principio, dovrebbero essere sviluppate in modo induttivo sulla base del contenuto situazionale. Tuttavia, poiché gli studenti hanno già strategie di apprendimento delle lingue, può essere utile anche un approccio più deduttivo allo sviluppo delle strutture linguistiche. La padronanza sicura dei mezzi linguistici consente di realizzare con successo le intenzioni di comunicazione, come avviene di solito nelle situazioni di comunicazione quotidiana, ma anche in situazioni di comunicazione fattuali e problematiche.

In questo modo, la particolare situazione dell'italiano come terza o ulteriore lingua straniera viene presa in considerazione all'interno di una didattica multilingue.

Il risultato può essere riassunto come segue: l'insegnamento delle lingue straniere in Germania è profondamente cambiato negli ultimi quindici anni. I campi centrali di discussione sono l'eterogeneità, la differenziazione e l'inclusione, il multilinguismo e la competenza comunicativa inter- e transculturale. Questi cambiamenti richiedono che gli insegnanti abbiano un alto livello di competenza professionale e di impegno personale per il quale devono essere gettate le basi per una formazione e un perfezionamento professionale di alta qualità, orientati principalmente alla materia e alla didattica della materia stessa.

4 Argomenti e specificità dell'insegnamento della lingua italiana

4.1 Le tematiche dell'insegnamento della lingua italiana: i curricula dei diversi Länder

Di seguito vengono presi in considerazione gli argomenti e le specificità dell'insegnamento della lingua italiana nei curricula dei vari Länder. In particolare saranno affrontate le seguenti tre questioni chiave:

- Come si inserisce la tematica nel quadro del percorso formativo generale?

- Quali sono i contenuti specifici dell'argomento?

- Come cambia il rapporto tra obiettivi, contenuti e metodi a seconda che l'italiano sia la prima, la seconda, la terza o la nuova lingua straniera con inizio tardivo?

Per la prima domanda vengono esaminati più da vicino i preamboli del curriculum, i profili delle materie dei singoli curricula e i piani di studio; per una risposta alla seconda e alla terza domanda occorre fare un confronto tra i corrispettivi programmi di studio.

4.1.1 Argomenti nei preamboli e nei profili tecnici

In una prima fase gli aspetti essenziali della presentazione della materia nei preamboli, nelle prefazioni e nei profili tematici dei curricula sono riassunti in forma di tabella:

	Baden-Wuerttemberg	Baviera (G8)	BavieraCurriculumPLUS	Berlino	Assia	Nord Reno-Westfalia	Renania-Palatinato
membro fondatore dell'UE	+	+	+	+		+	
educazione europea		+	+	+			+
l'Italia, una delle maggiori nazioni industrializzate e partner economici più importanti della Germania	+ (in particolare BW-It)	+ (in particolare BY-It)	+	+		+	+
significato dell'italiano all'estero (I): Europa sudorientale		+	+		+		

importanza dell'italiano all'estero (II): America Latina		+	+				
importanza dell'italiano all'estero (III): Australia			+				
importanza del patrimonio culturale dell'Italia / Patrimonio Mondiale dell'Umanità UNESCO	+	+		+			+
intensità dei rapporti culturali tedesco-italiani	+	+	+(in particolare da parte sua)	+	+	+	
estetica della lingua italiana							
l'italiano come lingua culturale			+		+	+	+

importanza dell'italiano ad esempio per l'archeologia, la storia dell'arte e la musicologia		+	+		+	+	+
l'Italia come destinazione e di viaggi		+	+	+	+		
italiani in Germania	+	+	+			+	
l'italiano come parte della cultura quotidiana/ percezione in loco		+	(+)	+	+		
importanza anche della musica, del design e della moda		+		+			
multilinguismo in generale	+		+		+	+	
didattica multilingue : retroattiva			+	+			

didattica multilingue proattiva/ prospettiva		+	+	+			
riflessione linguistica			+	+			

Fig. 5: Rappresentazione dell'Italia e della lingua italiana nei preamboli

La Baviera, ad esempio, formula i programmi di studio del G8 come segue:

„Italienisch ist die Muttersprache der Bürger Italiens, der Einwohner der Südschweiz (Tessin) und von Teilen Istriens. Zudem gewinnt es als Partnersprache innerhalb der Europäischen Union an Bedeutung. Das Italienische wird außerdem von zahlreichen Emigranten in der ganzen Welt weiter gepflegt. Seit Jahrhunderten ist Italien Ziel und Inspirationsquelle für Reisende. Es beherbergt mehr Stätten, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurden, als jedes andere Land. Italien ist durch seine wirtschaftliche und politische Bedeutung eine der führenden Industrienationen und durch den prägenden Einfluss vieler seiner kulturellen Errungenschaften ein bedeutendes Partnerland und, nicht zuletzt durch die geographische Nähe, der wichtigste Handelspartner Bayerns. Von Anfang an wurde der europäische Integrationsprozess von Italien mitgestaltet.“ (2004, Fachprofil Italienisch)

Nel nuovo LehrplanPLUS, entrato in vigore per il Liceo a partire dal 2017/2018, la Baviera fa esplicito riferimento nel suo profilo tematico alla portata comunicativa dell'italiano che non va sottovalutata a causa di circostanze storiche come l'emigrazione ma anche a causa di nuovi movimenti migratori soprattutto nell'Europa sudorientale e in America:

„Italienisch dient der Verständigung mit den Bürgern Italiens, darüber hinaus aber auch mit den Einwohnern der italienischen Schweiz und von Teilen Kroatiens und Sloweniens, deren Muttersprache Italienisch ist. Außerdem wird das Italienische von zahlreichen Emigranten nicht nur in Deutschland, sondern auf der ganzen Welt (insbesondere in Nord- und Südamerika und Australien) gepflegt, und es ermöglicht, unter anderem in Südosteuropa, als lingua franca die Kommunikation und den Austausch mit einer Vielzahl an Menschen unterschiedlicher Muttersprachen, die Italienisch als Fremdsprache erlernen.“ (2017, Fachprofil Italienisch)

Per quanto riguarda un lavoro linguistico integrativo la Baviera fa esplicito riferimento ai punti di contatto con l'inglese ma anche alle opportunità di networking con le lezioni di tedesco:

Über die lateinische Sprache ist Italienisch mit allen anderen romanischen Sprachen verwandt, aber auch indirekt mit dem Englischen verbunden. Damit bieten sich vielfältige Möglichkeiten, durch Analogieschlüsse oder Kontrastierung vor allem im Wortschatz, aber auch in bestimmten Bereichen der Grammatik, die Parallelen zwischen den Sprachen im Lernprozess nutzbar zu machen. Auch beim Erwerb der kommunikativen Kompetenzen gehen die schulischen Fremdsprachen Hand in Hand, bei der Schreib- und Lesekompetenz bestehen zudem Berührungspunkte mit dem Deutschunterricht. So können die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer vorher erworbenen Kenntnisse, Arbeitstechniken und Kompetenzen schnelle Lernerfolge erzielen. (2017, Fachprofil Italienisch)

La Renania Settentrionale-Vestfalia, lo stato con la più lunga tradizione di corsi facoltativi obbligatori di italiano, introduce la materia e la lingua nel suo curriculum di riferimento per la scuola secondaria di primo grado, pubblicato nel 2009, come segue:

„[...] Das Erlernen der italienischen Sprache ist für Menschen der Bundesrepublik Deutschland von besonderer Bedeutung, weil sie Sprache des europäischen Partnerlandes Italien ist, mit dem seit längerer Zeit ein wichtiges politisches, wirtschaftliches und kulturelles Verhältnis gepflegt wird.

Italien gehört zu den Gründungsmitgliedern der Europäischen Vereinigung, die zur Europäischen Union führte. Die Grundlage für diesen engen Zusammenschluss Europas bildet die gemeinsame europäische Kultur.

Die italienische Sprache ist eine bedeutende Kultursprache und eine Schlüsselsprache für andere Fächer

wie Kunst, Kunstgeschichte, Musik, Design, Architektur, klassische Philologie. In Italien befinden sich 2/3 aller Kunstschatze, die von der UNESCO zum Erbe der Menschheit erklärt wurden. Die meisten kulturellen Strömungen, die unser Abendland, unser Europa bestimmen (Römische Antike, Christentum, Renaissance) kamen zu uns aus Italien. Schulische Italienischkenntnisse schaffen gute Voraussetzungen für bestimmte Studienfächer wie Romanistik, Musikwissenschaft, Kunstgeschichte und Archäologie.

Italien ist einer der wichtigsten Handelspartner der Bundesrepublik Deutschland. Es gibt viele Niederlassungen italienischer Firmen in Deutschland und deutscher Firmen in Italien. Beim Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen im Groß- und Außenhandel in Europa kommt Italienisch deshalb eine besondere Bedeutung zu.

Unter den ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern aus der europäischen Union, die in Deutschland leben, stellen die Italienerinnen und Italiener die bei weitem größte Gruppe dar und prägen durch ihre Präsenz die deutsche Alltagskultur. Schülerinnen und Schüler können Zeugnissen und Erzeugnissen italienischer Kultur in ihrem unmittelbaren Umfeld begegnen.

Die freundschaftlichen und fruchtbaren Beziehungen zwischen Italien und Deutschland zeigen sich in den zahlreichen Partnerschaften zwischen deutschen und italienischen Schulen, Hochschulen und Städten sowie an den an sehr vielen Orten sehr aktiven deutsch-italienischen Gesellschaften und dem regelmäßigen Austausch von Schülerinnen und Schülern. Interessierte Jugendliche können Betriebspraktika durchführen und bis zu einem Schuljahr für einen Schulbesuch in Italien beurlaubt werden. [...]“ (Nordrhein-Westfalen 2009, 7).

Diversi paesi sottolineano giustamente che l'italiano non è importante solo come lingua ufficiale in Italia, Svizzera, San Marino e Vaticano, ma anche nei paesi dell'Europa orientale e dell'America Latina: nei Balcani settentrionali (Slovenia, Croazia) e Albania da un lato, in Romania e in vari paesi dell'America Latina (soprattutto Argentina e Brasile), l'italiano svolge un ruolo spesso trascurato come lingua franca e come lingua d'immigrazione. In questo contesto, il curriculum della Turingia tratta nella sua prefazione di una "sempre maggiore importanza" dell'italiano "per una convivenza pacifica e tollerante" in tempi di globalizzazione (2011, 7).

La Sassonia, come la Baviera nel LehrplanPLUS, fa esplicito riferimento all'importanza dell'italiano

nell'Europa sudorientale: "All'interno dell'Unione Europea, l'italiano è la lingua ufficiale franca e come tale sta diventando sempre più importante nell'Europa sudorientale" (2004, 2), l'Assia cita esplicitamente Slovenia, Croazia e Albania (2010, 3).

Anche la Sassonia e la NRW affrontano esplicitamente l'importanza del multilinguismo legato alla migrazione e l'inclusione di madrelingua nelle lezioni di italiano:

„Sprachliches und fachliches Wissen von Schülern mit Migrationshintergrund sowie deren lebenspraktische Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit werden in den Lernprozess integriert und als motivationale Chance genutzt.“ (Sachsen, 2004, 4; vgl. Nordrhein-Westfalen 2009, 9: „Der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die in den Klassenverbänden vorhanden ist, wird Rechnung getragen“).

In questo contesto l'Assia fa esplicito riferimento alle possibilità di fare una differenziazione interna:

„Italienisch ist eine der vielen Herkunftssprachen ausländischer Schülerinnen und Schüler. Das Unterrichtsangebot Italienisch ermöglicht mit binnendifferenzierter Schwerpunktsetzung auch diesen Schülerinnen und Schülern, ihre Kenntnisse und Sprachkompetenz zu erweitern und zu vertiefen. Darüber hinaus können im Unterricht diese Begegnungssituationen genutzt werden, indem die Lernenden ihre persönlichen und die erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen auf lebendige Weise miteinander austauschen. Muttersprachliche Schülerinnen und Schüler können dabei, je nach Themenbereich, Expertenfunktion einnehmen.“ (2010, 3).

Nello stesso contesto, si sottolinea che l'Italia e l'italiano possono essere vissuti anche localmente grazie alla forte presenza italiana in Germania (es. Berlino, vedi sopra) e che l'italiano in particolare offre luoghi di apprendimento extracurricolare per l'apprendimento delle lingue straniere; l'Assia è caratterizzata dall'accattivante programma "Landeskunde um die Ecke" (2010, 16).

Il Saarland è l'unico stato federale a sottolineare l'idoneità dell'italiano con il suo sistema morfosintattico differenziato per lo sviluppo della consapevolezza linguistica e per l'approfondimento delle strutture linguistiche:

„Zusammen mit dem Unterricht in der Muttersprache und in anderen Fremdsprachen trägt der Italienischunterricht grundlegend zur sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bei und vermittelt wesentliche Einsichten in die fremdsprachliche Struktur und in deren Funktion im Zusammenleben der Menschen. Hierfür bietet das Italienische durch seinen Formenreichtum, seine Phonetik und Orthographie vielfältige Ansätze“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlands (2004), 7)

4.1.2 Argomenti dei curricula

L'orientamento alle competenze si manifesta, nella nuova generazione di curricula attualmente valida (pubblicata nel 2003-2013), in modo tale che in alcuni curricula i contenuti linguistici e culturali specifici siano quasi esclusi, che in altri siano nominati selettivamente, e che in altri siano relativamente numerosi. Il primo gruppo comprende gli standard educativi del Baden-Württemberg, in cui, oltre alle *Tre Corone* Dante Petrarca e Boccaccio, che sono all'inizio della tradizione letteraria italiana e svolgono ancora un ruolo importante nella coscienza collettiva italiana, quasi nessun contenuto culturale specifico è esplicitamente menzionato. I curricula di riferimento di Amburgo non contengono quasi nessuna informazione specifica. Berlino, Renania Settentrionale-Vestfalia e Assia forniscono almeno contenuti culturalmente specifici in alcune aree, mentre i programmi di studio e i piani educativi di Baviera, Saarland e dei nuovi stati federali di Sassonia, Sassonia-Anhalt e Turingia elencano numerosi contenuti specifici per l'italiano che possono aiutare i giovani insegnanti in particolare a progettare concetti didattici interessanti.

Di seguito saranno registrati alcuni contenuti e argomenti che sono menzionati nei programmi e nei piani di studio federali tedeschi nei quali la materia dell'italiano può distinguersi a livello tematico:

I programmi di studio incoraggiano gli studenti a familiarizzare con la geografia, la storia e la politica di base del paese. Oltre alla denominazione di paesaggi regioni e città, il suggerimento di affrontare le differenze tra Nord e Sud è uno dei pochi temi specifici italiani esplicitamente menzionati in quest'area (Baden-Württemberg, Baviera, Renania-Palatinato, Saarland, Sassonia: anche differenze di pronuncia, Sassonia-Anhalt, Turingia). Solo l'Assia, con il suo concetto di "Landeskunde um die Ecke", si riferisce al fatto che la presenza italiana in Germania

può essere utilizzata per l'apprendimento della lingua in luoghi extra scolastici. In campo storico le specifiche tematiche dell'insegnamento della lingua italiana possono includere studi medievali e rinascimentali, nonché -a contrasto - corsi di lingua italiana. Di seguito esempi dei diversi tipi di immigrazione ed emigrazione radicati nel confronto europeo: il *Risorgimento* e la nascita dello stato nazionale (nominato in Baviera, Renania-Palatinato, Sassonia, Sassonia-Anhalt), il *Fascismo* e la *Resistenza* (Baviera, Renania Settentrionale-Vestfalia, Renania-Palatinato, Saarland, Sassonia, Sassonia-Anhalt) così come i fenomeni storici e contemporanei di immigrazione ed emigrazione (Baviera, NRW, Renania-Palatinato, Renania-Palatinato, nonché i fenomeni storici e contemporanei di immigrazione ed emigrazione (Baviera, NRW, Renania-Palatinato, Rheinland-Palatinato, ecc). Il Saarland descrive giustamente il ruolo e l'importanza degli studi regionali per lo sviluppo delle competenze comunicative interculturali e transculturali:

„Landeskundliche Information wird nicht gesondert erworben, sondern in den Spracherlernungsprozess integriert. Dabei kann es sich auch um Wissen handeln, das von italienischsprechenden Kommunikationspartnern unausgesprochen vorausgesetzt wird.“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlands (2004), 16).

Tutti i programmi di studio contengono inoltre indicazioni sulle specificità dello stile comunicativo italiano, che potrebbero essere riassunte sotto il termine di pragmatica interculturale o transculturale. In questo contesto si può affermare che almeno quattro Länder inseriscono esplicitamente nei loro programmi di studio una discussione sulla comunicazione non verbale (Baviera, Assia, Sassonia, Turingia).

La befana, la strega che tradizionalmente portava doni ai bambini italiani il giorno dell'Epifania è citata (solo ad Amburgo), come un evento sportivo italiano specifico, che fa parte anche della memoria collettiva degli italiani e dell'Europa, il *Giro d'Italia* (ma anche un apice nel corpus del curriculum valutato, cioè in NRW). Un evento sportivo tradizionale conosciuto in Italia è lo storico Palio ippico di Siena, che è stato esplicitamente incluso nel curriculum della sola Sassonia.

Le seguenti epoche storico-culturali e i seguenti fenomeni culturali per cui l'Italia ha avuto un'influenza duratura sull'Europa, e quindi sul mondo occidentale, hanno trovato la loro strada nei curricula:

epoca	Baviera	Assia	NRW	Renania-Palatinato	Saar	Sassonia	Sassonia-Anhalt
Trecento				+			
Rinascimento	+			+			+
commedia dell'Arte	+	+				+	+
lirica	+		+	+		+	+
Risorgimento	+			+		+	+
Neorealismo	+		+	+			

Negli altri stati federali queste epoche e questi fenomeni culturali non sono specificamente menzionati.

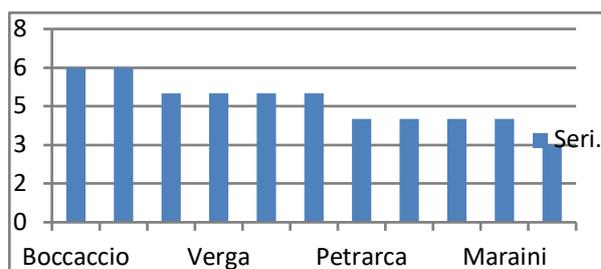
Tipi di testi e forme di espressione della cultura popolare che hanno conosciuto forme specifiche in Italia sono il *Fotoromanzo* "Photoroman" da un lato e la musica popolare della Canzone nelle sue diverse forme dall'altro. Entrambi i "generi" hanno trovato la loro strada in diversi curricula (Baviera, Assia, NRW, Saarland, Sassonia o Baden-Württemberg, Baviera, Amburgo, Assia, Renania-Palatinato, Sassonia). Solo la Sassonia cita esplicitamente stilisti, designer e marche di automobili: Gucci, Krizia, Armani, Dolce & Gabbana, Benetton, Stefanel, così come Alessi e Ferrari.

Un buon indicatore della sensibilità dei programmi di studio ai contenuti culturalmente rilevanti è l'inclusione di testi letterari o almeno la menzione degli autori. Nel caso della letteratura italiana, anche la letteratura medievale è importante, poiché le "Tre Corone" Dante, Petrarca e Boccaccio che sono all'inizio della tradizione letteraria popolare, 1.) incarnano l'età "classica" della letteratura italiana nella storiografia letteraria italiana, e quindi occupano una posizione paragonabile al *Siglo de Oro* in Spagna o alla *Siècle classique* in Francia, 2.) per questo motivo, continuano a svolgere un ruolo importante nel sistema educativo italiano e nella coscienza collettiva degli italiani 3) e in questo senso la loro conoscenza gioca un ruolo importante nella competenza interculturale e transculturale nel trattare con gli italiani 4), inoltre i loro testi sono relativamente facili da comprendere a causa di un cambiamento

linguistico meno pronunciato in Italia (questa affermazione è talvolta messa in prospettiva sullo sfondo di livelli di completamento linguistico più bassi nei programmi scolastici di otto anni).

Va notato che, a parte Dante Petrarca e Boccaccio nella prima generazione di curricula prevalentemente orientati alle competenze, solo in Baviera, Assia, Renania-Palatinato, Sassonia, Saarland e Turingia ci sono autori esplicitamente citati come suggerimenti di contenuti (le voci dal Nord Reno-Westfalia si trovano prevalentemente nei curricula secondari superiori del 1999, ancora quasi pre-competence-oriented del 1999).

In ogni caso, gli autori più frequentemente citati sono le "Tre Corone", che sono esplicitamente menzionate in diversi stati federali. A partire dai secoli successivi nessun autore è citato più di due volte: in termini assoluti solo Goldoni, Leopardi e Manzoni ciascuno tre volte rispettivamente in Baviera, Renania-Palatinato e Sassonia. In soli cinque stati federali viene esplicitamente raccomandato Giovanni Verga, illustre rappresentante del *Verismo italiano* a cavallo fra l'Ottocento e il Novecento, come autore da leggere. Gli altri autori che compaiono più volte nei curricula sono tutti del XX secolo. Il grafico seguente mostra tutti gli autori citati nei curricula di almeno tre Stati federali:



Solo la Baviera (in forma rudimentale) e, soprattutto, la Renania-Palatinato e l'Assia (in forma sistematica) continuano a nominare i titoli delle opere. La Renania-Palatinato e l'Assia sono di gran lunga i Länder che offrono i più numerosi suggerimenti di lettura nei loro programmi di studio, in cui non solo gli autori sono nominati, ma anche le singole opere vengono raccomandate. I curricula orientati alle competenze differiscono quindi notevolmente dalla precedente generazione di curricula; vengono fornite informazioni molto dettagliate in Baviera (compresa

la denominazione di poesie selezionate, ad esempio Petrarca) e nel Saarland suggerimenti per la selezione dei romanzi di Boccaccio. Va notato che menzionare i singoli testi come suggerimenti è un aiuto importante soprattutto per i giovani insegnanti.

Il contributo internazionale dell'Italia allo sviluppo delle scienze naturali non deve essere trascurato. Tuttavia solo tre stati federali (Baviera, Sassonia e Turingia) nominano personalità del settore nei loro curricula:

scienziato	Baviera	Sassonia	Turingia
Leonardo da Vinci	+		+
Galileo Galilei	+	+	
Galvanico		+	
Volta	+	+	
Marconi	+	+	
Fermi		+	
Levi Montalcini	+		

4.2 Creazione di contenuti - specificità della lingua italiana:

Il contenuto determinato dal discorso didattico sulla lingua italiana (cfr. capitolo 14) e dai piani di studio e di formazione dei vari Länder può essere riassunto e proseguito nelle seguenti aree, in cui si può distinguere e sviluppare ulteriormente un profilo specifico della materia italiano in termini di contenuti, per distinguere e distinguersi anche dalle offerte in altre lingue straniere:

- patrimonio antico (insegnato in una lingua moderna)
- Rinascimento e identità europea
- sviluppo dell'architettura e dell'arte
- sviluppo della scienza
- musica: Opera, Musica Popolare „canzoni“
- auto e calcio: temi specifici per lo sviluppo dei giovani

- transculturalità e immigrazione attuale verso l'Europa

- consapevolezza linguistica: struttura dialettale / lingue regionali e bilinguismo / lingue etniche minoritarie, italiano e multilinguismo legato alla migrazione

- competenza linguistica: elevato grado di corrispondenza tra grafia e suono: italiano come accesso ad altre lingue romanze.

La materia italiano, che generalmente viene appresa al più presto come seconda lingua straniera, contribuisce sempre più alla formazione multilingue e multiculturale, quindi transculturale, grazie alla sua posizione nelle biografie di apprendimento delle singole lingue (realisticamente di solito è la terza o addirittura la quarta lingua straniera tardivamente appresa).

Il potenziale speciale e distintivo della materia si manifesta nelle seguenti aree: l'educazione storica e culturale, soprattutto per quanto riguarda il patrimonio antico dell'Europa e il contributo dell'Umanesimo e del Rinascimento allo sviluppo dell'Europa; l'educazione estetica attraverso l'eccezionale importanza dell'Italia in Europa per la storia dell'arte, dell'architettura e della musica; l'educazione inter e transculturale attraverso l'onnipresente immigrazione in Italia, nonché attraverso l'emigrazione degli italiani in Germania, che permette di vivere localmente una cultura immigrata (cfr. la coniazione dell'Assia "studi regionali dietro l'angolo"); la formazione linguistica attraverso la specificità dell'italiano rispetto alle altre lingue romanze (relativa vicinanza al latino, accesso ad altre lingue romanze). Nel complesso la lingua italiana può essere descritta non solo come una lingua economicamente importante, ma anche come una lingua culturalmente ricca che meriterebbe un ruolo forte nell'intero sistema educativo e non solo in Baviera, Baden-Württemberg e Nord Reno-Westfalia.



Indicazioni bibliografiche e sitografia

- Ankli, Ruedi/ Martin, Hannelore. Hrsg. (2010): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen*. München: Verlag für Deutsch-italienische Studien – Oldenbourg.
- Ankli, Ruedi et al. (Hrsg.) (2012): *Text und Rhythmus im Italienischunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag für Deutsch-italienische Studien – Friedrich
- Bär, Marcus (2012): «English – Español – eine Sprachenkombination im Aufwind. Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht», in: Leitzke-Ungerer, Eva/ Blell, Gabriele/ Vences, Ursula (Hrsg.): *English – Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 35-51.
- Banzhaf, Michaela (2012): „Lo sguardo doppio oder: wer wen warum wie sieht. Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht am Beispiel von Amara Lakhous´ Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio“, in: *Italienisch* 67, 100-112.
- Becker, Norbert (2011): „*Racconti polizieschi – eine im Italienischunterricht vielseitig zu verwendende Textsorte*“, in: *Italienisch* 65, 112-120.
- Blawid, Martin (2012): „*Dante Alighieri als Perspektive für den Italienischunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Unterrichtsbaustein für das vierte Lernjahr*“, in: *Italienisch* 68, 124-138.
- Bogdanski, Gudrun (1979): «*Italienisch in Nordrhein-Westfalen*», in: *Italienisch* 2, 1979, 33-37.
- Bogdanski, Gudrun (1991): «*Katharina und Francesca lernen gemeinsam. Deutsch-italienischer Zweig am Montessori-Gymnasium Köln*», in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Lernen für Europa*. Soest 1991, 22-23.
- Bogdanski, Gudrun (1996): «*Italienisch – ein junges Unterrichtsfach in Nordrhein-Westfalen*», in: Buchloh, Ingrid et al. (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstags. Tübingen: Narr 1996, 269-278.
- Bogdanski, Gudrun (1998): «*Italienisch als dritte Fremdsprache im Differenzierungsbereich*», in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer: neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Soest 1998 (= Bogdanski 1998a).
- Bogdanski, Gudrun (1998): «*Fünfundzwanzig Jahre Italienischunterricht in Nordrhein-Westfalen*», in: AA.VV. 1998, 11-13 (= Bogdanski 1998b).
- Braun, Cordula/ Schwemer, Kay. 2013. „*Jungen im Französischunterricht fördern*“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 122, 2013, 2-10.
- Christ, Herbert/Rang, Hans-Joachim (Hrsg.) (1985): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen*. 7 Bde. Tübingen: Narr 1985 (bes. Bd. IV, VII).
- Christ, Herbert/Rang, Hans-Joachim (Hrsg.) (1985a): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen*. Bd. III. Tübingen: Narr 1985.
- Christ, Herbert/Rang, Hans-Joachim (Hrsg.) (1985b): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen*. Bd. IV. Tübingen: Narr 1985.
- Christmann, Hans Helmut (1992): „*Italienische Sprache und Italianistik in Deutschland vom 15. Jahrhundert bis zur Goethezeit*“, in: Schröder, Konrad (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht 1500-1800*. Wiesbaden: Harrosowitz, 43-55.
- Christoph, Robert (2005): *Voi ch'insegnate. Einführung in die Didaktik und Methodik des gymnasialen Italienischunterrichts*. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2005.

- Cicala, Domenica Elisa (2010): „Primo approccio alla letteratura italiana. I parchi letterari: il colle di Recanati. Proposta didattica su L'infinito di Leopardi“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 4,1, 55-75.
- Cicala, Domenica Elisa (2011): „Letteratura italiana per stranieri. Dal romanzo al film: il fiume del tempo. Proposta didattica su Il deserto dei Tartari di Buzzati“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 5,2, 87-110.
- Cicala, Domenica Elisa (2013): „Didattica della letteratura in chiave interculturale. Pecore nere: identità multiple tra culture e società“, in: Blandfort, Julia/ Mancas, Magdalena Silvia/ Wiesinger, Evelyn (Hrsg.): Minderheit(en): Fremd? Anders? Gleich? Beiträge zum XXVII. Forum Junge Romanistik in Regensburg (15.-18. Juni 2011). Frankfurt am Main et al.: Lang, 97-110.
- De Florio-Hansen, Inez (2001): «Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: andante con moto», in: Bulletin suisse de linguistique appliquée 73, 2001 (Thema: Aspetti dell'italiano L2 in Svizzera e all'estero), 65-93.
- De Florio-Hansen, Inez (2009): „Der italienische Film und sein Publikum: Überlegungen zu Rezeptionsästhetik und Inter-/ Transkulturalität“, in: Leitzke-Ungerer 2009, 187-204.
- De Manzini, Chiara/ Meusel, Johanna (1984): Va bene. Der kommunikative Italienischkurs. Band 1. Ismaning: Hueber.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 122, 2013 (Themenheft Jungen fördern).
- Dorner, Bruno (1995): «Italienisch am Gymnasium. Ein Musterbeispiel für den Aufstieg einer Sprache als Unterrichtsgegenstand», in: Schulverwaltung Ausgabe Bayern, 10, 1995, 327-331.
- Euler, Arno (1976): «Italienisch in der Bundesrepublik Deutschland», in: Die Neueren Sprachen 75, 1976, 338-349.
- Frezza-Askani, Linda (2010): „L'attività teatrale nella didattica dell'italiano L2 in una classe di livello iniziale“, in: Ankli/ Martin 2010, 48-57.
- Gehring, Wolfgang/ Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.) (2010): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig: Bildungshaus.
- Gerlach, Julia (2011): „Binnendifferenzierte Hörverstehensaufgaben als Möglichkeit individueller Förderung im Italienischunterricht“, in: Italienisch 65, 121-127.
- Gerlach, Julia (2012): „„Abbiamo fatto l'Europa, facciamo anche l'Italia!“. Vorschläge zur Behandlung der italianità im Italienischunterricht“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 6,1, 41-53.
- Gorini, Umberto (1997): Storia dei manuali per l'apprendimento dell'italiano in Germania (1500-1959). Un'analisi linguistica e socioculturale. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Greiner, Thorsten (2008): „„Una possibile pedagogia dell'immaginazione“. Fremdsprachliche Literaturdidaktik und ästhetische Erfahrung“, in: Italienisch 59, 96-120.
- Grieser-Kindel, Christin/ Henseler, Roswitha/ Möller, Stefan (2013): Le guide des méthodes. 33 Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Französischunterricht in den Klassen 5-12. Paderborn: Schöningh.
- Haag, Verena (2009): „Didaktik der Textmusik und Neue Medien: Musikvideoclips im Italienischunterricht“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 3,2, 37-55.
- Hausmann, Frank-Rutger (2008, 2000): „Vom Strudel der Ereignisse verschlungen“. Deutsche Romanistik im „Dritten Reich“. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

- Heinz, Helmuth-Wilhelm (1988): «Lehrplanrevision und Unterrichtsmaterialien für das Fach Italienisch in Baden-Württemberg», in: *Italienisch* 20, 1988, 92-97.
- Heinz, Helmuth-Wilhelm (1990): «Sprachpraxis, Landeskunde und Literatur im Italienischunterricht», in: *Italienisch* 23, 1990, 64-67.
- Heinz, Helmuth-Wilhelm (1993): «Drittfa­ch­aus­bil­dung Italienisch in Baden-Württemberg – ein Modell für andere Bundesländer?», in: *Italienisch* 30, 1993, 184-186.
- Heinz, Helmuth-Wilhelm (2002): «Aufgaben und Ziele der Fachdidaktik Italienisch», in: *Italienisch* 48, 2002, 86-93.
- Hymes, Dell H. (1972): „On Communicative Competence“, in: Pride, John B./ Holmes, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics*. London: Penguin, 269-293.
- Jenny, Jean-Pierre (2010): „Marco Polos Il Milione: Lektüreprojekt“, in: Ankli/ Martin 2010, 95-102.
- Jenny, Jean-Pierre (2012a): „Strada facendo verso L'infinito leopardiano“, in: Ankli et al. 2012, 94-102.
- Jenny, Jean-Pierre (2012b): „Galileo Galilei oder Pizza Margherita? Überlegungen zur Lektüre von Texten italienischer Naturwissenschaftler“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6,1, 71-91.
- Jung, Willi (2001): «Zur Fachdidaktik Italienisch», in: *Mitteilungen des Studiengangs Deutsch-italienische Studien – Studi Italo-Tedeschi* [Universität Bonn], 5, 2001, 38-55.
- Klein­hans, Martha/ Schwaderer, Richard (2013): *Transkulturelle italophone Literatur – letteratura italiana transculturale*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- KMK (2003): *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2012): *Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*.
- Königs, Frank G. (1991): „Auf dem Weg zu einer neuen Aera des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur „postkommunikativen Phase“ in der Fremdsprachendidaktik“, in: *Taller de letras*, 19, 21-42.
- Kroes, Gabriele (2011): „Immigrazione, un attuale fenomeno (non solo) italiano. Ein Unterrichtsvorhaben zur Förderung der interkulturellen Kompetenz anhand eines Jugendromans sowie eines gemischten Textdossiers“, in: *Italienisch* 66, 127-138.
- Lehberger, Reiner (2003): «Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945», in: Bausch/Christ/Krumm 42003, 609-614.
- Meißner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (2001) (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (2011): «Spanischunterricht statistisch: Lernerkontingente, Lernerfahrungen, Lernhaltungen, Lernpläne», in: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (Hrsg.): *Kompetenzen beim Lehren und Lernen des Spanischen. Empirie und Methodik*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 43-64.
- Michler, Christine (2010): „Das Nord-Süd-Gefälle in Italien als Thema des Landeskundeunterrichts“, in: Ankli/ Martin 2010, 72-83.

- Michler, Christine (2012): „Visualisierungen der unità als Ausgangspunkt für die Förderung der Sehkompetenz im Italienischunterricht in Deutschland“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 6,2, 81-106.
- Michler, Christine/ Reimann, Daniel (2016): Sehverstehen im Unterricht der romanischen Sprachen. Tübingen: Narr.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015a. Fachanforderungen Spanisch. Kiel 2015.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015b. Fachanforderungen Französisch. Kiel 2015.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2018. Fachanforderungen Italienisch. Kiel 2018.
- Mintchev, Robert (2010): „Von der Lehrbucharbeit zu einem Klassenprojekt“, in: Italienisch 64, 107-119.
- Mintchev, Robert (2011): „Von der Schulung des Hörverstehens zu einer kommunikativen und kreativen Grammatikarbeit: die Vielseitigkeit der canzone „Alla fiera dell'est“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 5,1, 47-67.
- Mintchev, Robert (2012): „Moderne Literaturvermittlung und klassische Texte – (k)ein Widerspruch? Rhythmisierte Textarbeit am Beispiel Leonardo Sciascias Una storia semplice“, in: Ankli et al. 2012, 103-114.
- Müller, Konrad (Bearb.) (1957): Die Goldene Bulle Kaiser Karls IV. Lateinischer Text mit Übersetzung. Bern: Lang (= Quellen zur neueren Geschichte, 25).
- Neumeister, Hermann (1994): Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme aus fremdsprachenpolitischer Sicht. Bochum: Brockmeyer.
- Neumeister, Hermann (1999): «Italienischunterricht in Deutschland samt einiger historischer Spuren», in: Mitteilungen des Studiengangs Deutsch-italienische Studien – Studi Italo-Tedeschi [Universität Bonn], 3, 1999, 22-56.
- Nieweler, Andreas. Hrsg. 2017. Fachdidaktik Französisch. Stuttgart: Klett.
- Nöll, Julia (2010): „Venezia tra sogno e realtà“. Der Einsatz von Gedichten im 3. Lernjahr Italienisch“, in: Ankli/ Martin 2010, 84-94.
- Ostermeier, Christiane (2012): Die Sprachenfolge an den höheren Schulen in Preußen (1859-1931). Stuttgart: ibidem.
- Otten, Wiebke (2010): „Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Italienischunterricht – eine Alternative zu „Mafia, amore & polizia“?“, in: Kattenbusch, Dieter/ Ugolini, Gherardo (Hrsg.): L'integrazione della lingua italiana nell'offerta formative delle scuole tedesche. Frankfurt am Main et al.: Lang, 49-62.
- Otten, Wiebke (2013): „Bei der Sprachmittlung schwebt man stets zwischen zwei Sprachen“. Einschätzung von Sprachmittlungsaufgaben durch Italienischlehrende und Implikationen für die Aufgabenentwicklung“, in: Reimann, Daniel/ Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 2013, 131-152.
- Paffenholz, Sabine E./ Reimann, Daniel (2012): „Rhythmisierung und Rhythmus durch canzoni und Videoclips im Zeitalter der digitalen Medien“, in: Ankli et al. 2012, 30-44.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornberg: Frankonius.
- Reimann, Daniel (1997): «Der schulische Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Versuch einer aktuellen Gesamtschau», in: Italienisch 38, 1997, 79-95.

- Reimann, Daniel (2004): «Vom Mauerblümchen zur Orchidee». Die Entwicklung des Faches Italienisch an deutschen Schulen», für Gudrun Bogdanski, in: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline (Hrsg.): Wandlungen des Italienischunterrichts. Bamberg: C.C. Buchner 2004, 7-35.
- Reimann, Daniel (2004): «Handreichungen zum Italienischunterricht aus den Staats- und Landesinstituten. Eine Bestandsaufnahme», in: Italienisch 52, 2004, 92-115.
- Reimann, Daniel (2005): «Linguistica applicata», in: Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata 1, 2005, 167-191 (Themenheft: La linguistica italiana nei paesi germanofoni (Germania, Austria, Svizzera tedesca).
- Reimann, Daniel (2006): „Reduzierte Rhetorik“. Zeitgenössische italienische Literatur und Photographie im Unterricht: Perspektiven sprachlicher Werte-vermittlung“, in: Franceschini, Rita et al. (Hrsg.): Retorica: Ordnungen und Brüche. Tübingen: Narr, 439-456.
- Reimann, Daniel (2009a): Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch. Stuttgart: ibidem.
- Reimann, Daniel (2009b): “Zur Entwicklung des schulischen Italienischunterrichts”, in: ders. 2009a, 13-52.
- Reimann, Daniel (2009c): “Sprachlehrforschung und Fachdidaktik des Italienischen im Kontext der Angewandten Linguistik”, in: Reimann 2009a, 55-125.
- Reimann, Daniel (2009d): “Italienische Jugendliteratur und ihre Verfilmung: Tre metri sopra il cielo und Notte prima degli esami”, in: Leitzke-Ungerer 2009, 137-152.
- Reimann, Daniel (2012): “Klassiker der hispanophonen Literatur im Unterricht: Original und ediciones adaptadas”, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 6, 1, 93-130.
- Reimann, Daniel (2013a): “Berufsbildung im allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht? Aspekte inter- und transkulturellen Training im Französischunterricht der Oberstufe”, in: Frings, Michael/ Heiderich, Jens SQ. (Hrsg.): Ökonomische Bildung im Französischunterricht. Stuttgart: ibidem, 81-123.
- Reimann, Daniel (2013b): “Lernerautonomie, Individualisierung und Wörterbuchdidaktik: Den Umgang mit dem zweisprachigen Wörterbuch erlernen”, in: Italienisch 69, 2013, 104-124.
- Reimann, Daniel (2013c): “Die fotografische “avventura minima” des Luigi Ghirri”, in: Zibaldone – Zeitschrift für italienische Kultur der Gegenwart 55, 2013 (Themenheft Fotografie in Italien), 89-98.
- Reimann, Daniel (2013d): Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht?, in: Franke, Manuela/Schöpp, Frank (2013): Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog. Stuttgart: ibidem, 165-180.
- Reimann, Daniel. 2014b. Italienisch – ein vielschichtig thematisches Schulfach. In: Lange, Harald / Sinning, Silke. Hrsg. Lange, Harald/ Sinning, Silke. Hrsg. Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution 10: Kommunikation und Verstehen. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Fächern und Lernbereichen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, 79-111.
- Reimann, Daniel. 2015. ELE (Spanisch als Fremdsprache) für Lernende mit L1 Deutsch aus kontrastiv-linguistischer Perspektive. In: Meliss, Meike / Pöll, Bernhard. Hrsg. Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft: Deutsch-Spanisch-Portugiesisch. Tübingen: Narr 2015, 193-217.
- Reimann, Daniel. 2017b. Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen. In: Reimann 2017c, 11-94.
- Reimann, Daniel. 2017c (2017, 2014). Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Stuttgart: ibidem

- Reinfried, Marcus (2001): „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma“, in: Meißner/ Reinfried 2001, 1-20.
- Reinfried, Marcus (2006): „Im Rückspiegel: die „großen“ Methoden“, in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett, 38-43.
- Reinfried, Marcus/ Volkmann, Laurenz (2012a) (Hrsg.): Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Reinfried, Marcus/ Volkmann, Laurenz (2012b): „Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten“, in: Reinfried/ Volkmann 2012a, 9-39.
- Reinfried, Marcus (2013): „Die romanischen Schulsprachen im deutschen Schulwesen des Dritten Reichs: Sprachenpolitische Maßnahmen und bildungsideologische Diskurse“, in: Klippel, Friederike & Kolb, Elisabeth & Sharp, Felicitas. Hrsg.: Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989. Münster: Waxmann, 29-47.
- Reinfried, Marcus. 2017a. Ein Rückblick auf die „großen“ Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: Nieweler 2017, 68-73.
- Reinfried, Marcus. 2017b. Didaktisch-methodische Prinzipien heute. In: Nieweler 2017, 74-84.
- Richards, Jack C./ Rodgers, Theodore S. (1986): Approaches and methods in language teaching. A description and analysis. Cambridge: Cambridge UP.
- Rivetto, Nicoletta (2011): „Kompetenzorientiertes Lernen: Ein Blended-Learning-Szenario für Italienischlernende“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 5,1, 9-25.
- Römlein, Judith (2011): „Roberto Benignis Pinocchio – eine Unterrichtsreihe für Italienisch als fortgeführte Fremdsprache“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 5,2, 23-42.
- Schöpp, Frank (2010): „Mediation als praxisrelevante Kompetenz im Italienischunterricht“, in: Italienisch 63, 88-109.
- Schöpp, Frank (2012): „Zum 125. Geburtstag von Maria Messina: Überlegungen zur Eignung der Novelle „Casa paterna“ für den fortgeschrittenen Italienischunterricht“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 6,2, 51-80.
- Schröder, Konrad (1980sq.): Linguarum recentium annales – Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum. 4 Bände. Augsburg: Universität Augsburg 1980, 1982, 1983, 1985 (= Schröder 1980sq.).
- Schröder, Konrad (1987sq.): Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800. 5 Bde. Augsburg: Universität Augsburg 1987-1996 (= Schröder 1987sq.).
- Snaidero, Tiberio (2009): „Il tema dell’emigrazione nell’insegnamento in prospettiva interculturale“, in: Italienisch 62, 114-124.
- Snaidero, Tiberio (2012a): „Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Italienischunterricht: La febbre in der gymnasialen Oberstufe“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 6,1, 55-70.
- Snaidero, Tiberio (2012b): „Gemellaggi letterari tra scuole italiane e tedesche“, in: Ankli et al. 2012, 115-125.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2002): Bildung und Kultur. Fachserie 11. Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2001/2002. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Erträge des Ausländerzentralregisters. Wiesbaden 2012.

- Stenzenberger, Martin (2010): „Die Behandlung des Themas Resistenza im Italienischunterricht“, in: Ankli/Martin 2010, 58-71.
- Stoltenberg, Theo (1985): «Zur Situation des Italienischunterrichts, besonders in Nordrhein-Westfalen», in: Die Neueren Sprachen 84, 1985, 347-364.
- Stoltenberg, Theo (1988): «Anmerkungen zum Italienischunterricht an den Gymnasien in Nordrhein-Westfalen – Eine kritische Standortbestimmung», in: Italienisch 19, 1988, 76-80.
- Stoltenberg, Theo/ Kayser-Hölscher, Christa: „Lyrik im Italienischunterricht“, in: Die Neueren Sprachen 89, 2, 125-149.
- Waldinger, Karl-Georg (1981): «Zur Geschichte eines Schulfachs: Italienisch», in: Italienisch 5, 1981, 43-54.
- Zapp, Franz Josef/Schröder, Konrad (1983): Deutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht 1900-1970. Ein Lesebuch. Augsburg: Universität Augsburg.

Lehrpläne:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsstandards für Italienisch (3. Fremdsprache) Gymnasium – Klasse 10, Kursstufe. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg,

http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_I_3f_bs.pdf
(12.05.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsstandards für Italienisch (spät beginnende Fremdsprache) Gymnasium – Kursstufe. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg,

http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_I_wb_bs.pdf
(12.05.2013).

Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport (2004): Rahmenplan neuere Fremdsprachen: Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch. Bildungsplan achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I. Hamburg, <http://www.hamburg.de/contentblob/2536374/data/neuere-fremdsprachen-gy8-sek-i.pdf>
(12.05.2013).

Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport (2009): Rahmenplan Neuere Fremdsprachen: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe (Neuere Fremdsprachen weitergeführt – Neuere Fremdsprachen neu aufgenommen). Hamburg,

<http://www.hamburg.de/contentblob/1475210/data/neuerefremdsprachen-gyo.pdf>
(12.05.2013).

Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Neuere Sprachen. Hamburg,

<http://www.hamburg.de/contentblob/2376246/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf>
(12.05.2013).

Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Italienisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 8G und 9G und gymnasiale Oberstufe. Wiesbaden,

http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (12.05.2013)

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2003): Rahmenrichtlinien Gymnasium. Italienisch Schuljahrgänge 7 – 12. Magdeburg,

http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/italgym.pdf (12.05.2013).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlands (2004): Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan für das Fach Italienisch als 3. Fremdsprache. Klassenstufe 8. Saarbrücken, <http://www.saarland.de/7052.htm> (12.05.2013).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlands (2005): Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan für das Fach Italienisch. Klassenstufe 9. Saarbrücken, <http://www.saarland.de/7052.htm> (12.05.2013).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlands (2006): Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan für das Fach Italienisch für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe. Saarbrücken, <http://www.saarland.de/7052.htm> (12.05.2013).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlands (2008a): Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan für das Fach Italienisch als 3. Fremdsprache (G-Kurs und E-Kurs). Saarbrücken, <http://www.saarland.de/7052.htm> (12.05.2013).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlands (2008b): Lehrplan für das Fach Italienisch als in der gymnasialen Oberstufe einsetzende Fremdsprache. Saarbrücken, <http://www.saarland.de/7052.htm> (12.05.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Italienisch. Frechen: Ritterbach,

http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4709.pdf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Italienisch. Frechen: Ritterbach, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/g_s_italienisch.pdf (12.05.2013).

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2004/2007/2009/2011): Lehrplan Gymnasium. Italienisch. Dresden,

http://www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_italienisch_2011.pdf (12.05.2013)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006a): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Italienisch als 2./ 3. Fremdsprache. Als 1. Fremdsprache an der Staatlichen Europaschule Berlin. Berlin,

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_italienisch.pdf?start&ts=1150101744&file=sek1_italienisch.pdf (12.05.2013)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006b): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Italienisch. Berlin,

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_italienisch.pdf?start&ts=1150101744&file=sek1_italienisch.pdf (12.05.2013)

Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004sq.): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. München,
<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26344> (23.05.2018)

Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2016sq.): Lehrplan PLUS. München,
<https://www.lehrplanplus.bayern.de> (23.05.2018)

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Italienisch. Erfurt,

<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1400> (12.05.2013)

Eccellenza o eccedenza? L'offerta d'italiano nelle università tedesche

Tatiana Bisanti

Per avere un quadro preciso della situazione dell'italiano nelle università tedesche non si può prescindere da una sistematica raccolta di dati, che dev'essere capillare, sistematica e attendibile. Assai lodevoli nelle loro intenzioni sono da questo punto di vista i rilevamenti che da qualche anno a questa parte il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale sta compiendo presso tutte le istituzioni estere che operano nel raggio d'azione delle circoscrizioni consolari o degli Istituti Italiani di Cultura nel mondo¹. Ai buoni propositi non corrispondono, tuttavia, risultati completamente soddisfacenti. E così, da un lato per la mancanza di metodi di rilevamento scientifici e trasparenti, dall'altro per la finalità ultima di tali statistiche, che spesso non è esente da scopi propagandistici, i dati disponibili per gli ultimi anni si rivelano approssimativi, contraddittori e, a giudicare dalla prospettiva di chi si trova a operare sul campo, poco realistici.

Le *fake news* relative all'italiano quarta lingua più studiata al mondo, proclamate a gran voce in occasione di tutte le edizioni degli Stati generali della lingua italiana nel mondo (la prima e la seconda a Firenze rispettivamente nel 2014 e nel 2016, la terza a Roma, più in sordina, nel 2018), e rilanciate a più

riprese sulle principali testate giornalistiche e sui siti delle agenzie di stampa (l'ultima volta nel febbraio 2019)², sono state autorevolmente smontate grazie ad alcuni decisivi interventi chiarificatori³. Si è dimostrato, infatti, come, da un lato, le fonti citate (il database *Ethnologue*) non si occupino affatto di compilare statistiche sulle lingue studiate, ma solo su quelle parlate. Dall'altro, si è risaliti all'origine del mito della quarta lingua più studiata, il quale deriva, a quanto pare, da un travisamento dei risultati dell'indagine di Tullio De Mauro *Italiano 2000*: qui si concludeva, fra l'altro, che fra gli studenti di italiano nel mondo (e solo fra questi) l'italiano risultava essere nella maggior parte dei casi la quarta lingua, ovvero la L4. È vero, dunque, che l'italiano è la quarta lingua per chi lo studia, ma degli altri apprendenti nulla è dato sapere, dal momento che non esistono a livello internazionale statistiche comparative sullo studio di tutte le lingue.

Dando un'occhiata ai dati ministeriali per quanto riguarda lo studio dell'italiano in Germania, si riscontra un'oscillazione tanto enorme quanto improbabile: se nel 2014 la Germania era al primo posto per numero di studenti di italiano al mondo (337.553), un anno dopo scendeva al terzo dopo Australia e Francia (274.898 studenti nel 2015/16;

¹ Per tutti i dati cfr. MAECI (2016, 2017, 2018, 2019).

² "L'italiano supera il francese e diventa la quarta lingua più studiata nel mondo", *Il sole 24 ore*, 24 febbraio 2019;

"L'italiano batte il francese: è la quarta lingua più studiata al mondo", *Huffington Post*, 24 febbraio 2019.

³Cfr. "L'italiano supera il francese?", *ADI-Germania*, 1° marzo 2019; "La bufala dell'italiano quarta lingua più studiata al mondo", *Pagella politica*, 8 marzo 2019.

257.469 nel 2016/17), per risalire poi, secondo le ultime statistiche relative all'anno 2017/18, al secondo posto (314.783 studenti), dopo l'Australia ma davanti alla Francia. Il MAECI ha giustificato alcune incongruenze attribuendole a doppi conteggi che sarebbero stati eliminati nei rilevamenti più recenti e ha sottolineato già nel 2016 la «necessità di proseguire e affinare sempre di più la raccolta di dati sull'insegnamento della lingua italiana nel mondo»⁴, intento assolutamente condivisibile e che ci si auspica venga perseguito con sempre maggiore precisione negli anni a venire.

Altre statistiche forniscono dati opposti a quelli ministeriali e disegnano un quadro ben più negativo, secondo il quale l'insegnamento dell'italiano nel mondo starebbe progressivamente perdendo terreno. Per quanto riguarda la scuola secondaria, ad esempio, dai dati EUROSTAT risulta chiaramente che l'italiano occupa il sesto posto in Europa. Nella scuola secondaria di primo grado raggiunge nel 2017 uno scarso 1,3 %, (preceduto da inglese: 97,9%; francese: 33,4%; tedesco: 23,3%; spagnolo: 16,9%; russo: 2,5%)⁵. Per quanto riguarda invece la scuola secondaria di secondo grado nel 2016 si registra un 3% (al sesto posto dopo inglese: 94%; francese: 22%; tedesco: 17%; spagnolo: 16%; russo: 3%)⁶. Nello specifico tedesco la percentuale di studenti d'italiano censita nel 2017 nella scuola secondaria di primo grado è dello 0,3%, mentre nelle scuole secondarie di secondo grado⁷ è del 2,5% (con tendenza al ribasso: erano 2,8% nel 2013)⁸.

Anche secondo le statistiche ufficiali delle *Volkshochschulen*, le università popolari tedesche che si occupano della formazione degli adulti e hanno una diffusione capillare, il calo dell'italiano è inesorabile: il numero di iscritti è sceso costantemente dal 9,6% del 2007 al 6,3% del 2017⁹.

Per quanto riguarda il mondo universitario, negli Stati Uniti i dati della *Modern Language Association* contrastano decisamente con quelli del MAECI: l'italiano, in costante calo, si colloca al sesto posto fra

le lingue studiate e passa dai 78.176 studenti del 2006 ai 56.743 del 2016 (perdendo oltre il 20% solo negli ultimi tre anni)¹⁰.

Per le università tedesche non esistono purtroppo statistiche che consentano di dare un quadro esaustivo di tutti i contesti di insegnamento a livello accademico. Il panorama della didattica dell'italiano è talmente differenziato che tutti i dati raccolti finora si sono limitati a registrare una situazione parziale ed estremamente oscillante. Mentre, da un lato, è più facile censire il numero di studenti dei tradizionali corsi d'italianistica all'interno degli istituti di romanistica, dall'altro è molto più arduo, se non impossibile, orientarsi nella giungla dei nuovi ordinamenti didattici e corsi di laurea che prevedono l'insegnamento dell'italiano come *soft skill* all'interno di curricula interdisciplinari. Altrettanto difficile censire i corsi di italiano dei centri linguistici di ateneo: per gli *Sprachenzentren* non esistono infatti statistiche ufficiali e omogenee per quanto riguarda i metodi di rilevamento, così che i dati dei singoli atenei, qualora disponibili, non possono essere messi a confronto fra di loro¹¹. I numeri dello *Statistisches Bundesamt*¹² relativi ai corsi di laurea in italianistica, gli unici sui quali ci si possa basare – ferma restando la loro assoluta incompletezza per i motivi indicati prima – evidenziano un calo continuo del numero di studenti negli ultimi venti anni:

⁴ MAECI 2016.

⁵ Eurostat 2019.

⁶ Eurostat 2016.

⁷ Si parla qui esclusivamente dei licei, perché negli istituti professionali l'insegnamento dell'italiano è pressoché nullo.

⁸ Cfr. Eurostat Database.

⁹ Cfr. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2007-2017.

¹⁰ Cfr. MLA 2016.

¹¹ Un tentativo è stato fatto nel corso degli Stati Generali della Lingua Italiana in Germania promossi dall'ADI nel 2016, in preparazione dei quali sono stati censiti 58 atenei tedeschi (cfr. Cesaroni 2016).

¹² Cfr. Destatis – Statistisches Bundesamt (2019) (<https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/>)

Studenti di italianistica nelle università tedesche										
Anno	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Studenti	2002	1904	1810	1823	1936	2014	1817	1773	1876	1741
2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
1642	1619	1623	1617	1629	1683	1723	1557	1532	1382	1337

Raffrontando questi risultati quantitativi con il questionario valutativo distribuito dall'ADI nel 2016 si può affermare con un buon margine di certezza che, a dispetto delle conclusioni ottimistiche del MAECI, l'arretramento delle posizioni dell'italiano è un dato incontrovertibile. Ma a cosa è dovuta questa tendenza negativa, e cosa si può fare per contrastarla?

Le cause esulano in parte dalla responsabilità degli addetti ai lavori e vanno a colpire anche altre lingue. Due riforme degli ultimi anni hanno avuto un'influenza in parte negativa sull'insegnamento delle lingue straniere: la riforma di Bologna per le università e il cosiddetto "G 8" per le scuole, ovvero la riduzione degli anni scolastici da 13 a 12 (riforma che tuttavia è stata successivamente cancellata in diversi *Bundesländer*). Queste misure, da un lato per l'introduzione di curricula più rigidi, dall'altro per la diminuzione degli anni scolastici, hanno lasciato meno spazio allo studio della terza lingua straniera, andando a colpire lingue considerate di secondaria importanza come l'italiano. La scelta degli studenti della scuola e dell'università si orienta di conseguenza verso lingue ritenute più spendibili dal punto di vista lavorativo. A questo si aggiunge la concorrenza di altre lingue, e soprattutto dello spagnolo, che, se da un lato viene (erroneamente) considerato più utile per la professione, dall'altro è riuscito, per dirla in modo impressionistico ma presumibilmente non molto lontano dal vero, a canalizzare su di sé simpatie e attenzioni caricandosi di una valenza positiva e di una forte capacità di attrazione del tutto simili a quelle che – non molto tempo fa – portavano a prediligere l'italiano. Se l'italiano quindi ha perso terreno, questo non è solo dovuto al fatto che esso non viene ritenuto necessario sul mercato del lavoro, ma anche ad una progressiva perdita del fascino che in passato motivava la scelta di molti apprendenti: l'idea della lingua della cultura, dell'arte, della musica, della bellezza, della dolce vita – che attirava non solo frotte di turisti verso il nostro paese, ma anche classi di studenti volenterosi e motivati verso i banchi di

scuole e università – non funziona più come una volta.

Solo una mappatura e una valutazione a lungo termine potranno dire se si tratti di mode del momento o di cambiamenti strutturali e duraturi. Un fenomeno che riguarda tutte le lingue è la radicale inversione di rotta che investe gli studi umanistici in generale. Sembra paradossale che, in un mondo che ha sempre più bisogno di lingue straniere, lo studio delle lingue stia perdendo terreno. Molto significative sono in proposito le statistiche Destatis relative allo spagnolo in ambito universitario, sia per effettuare un confronto con i numeri dell'italiano, sia per osservare l'andamento generale degli studi di filologia in ambito accademico. Nel caso dello spagnolo infatti, diversamente dall'italiano, si osserva una crescita continua dal 1998/99 (2826 studenti) al 2014/15 (5971), per registrare poi una flessione negli anni successivi fino agli ultimi dati risalenti al 2018/19 (4854)¹³. Se, quindi, vent'anni fa lo spagnolo partiva da una situazione di leggero vantaggio, al momento esso conta ben oltre il triplo degli studenti rispetto all'italiano. È interessante tuttavia notare che persino lo spagnolo, nonostante l'attuale popolarità, registra un calo negli ultimi anni. È un dato da tenere sotto osservazione, e che a medio termine ci potrà indicare lo stato di salute della didattica delle lingue straniere in ambito accademico. Sembra infatti, e i dati futuri potranno far luce su questa ipotesi, che ci sia un generale stato di sofferenza per quanto riguarda gli studi filologici in senso tradizionale. I corsi di laurea in filologia italiana (ma anche spagnola o francese) stanno attraversando un grave momento di crisi, presumibilmente perché la loro impostazione viene percepita come insufficiente a soddisfare i nuovi bisogni formativi. Una maggiore tenuta si osserva per quanto riguarda gli studi di *Lehramt*, la formazione degli insegnanti, che promettono sbocchi professionali più precisi e sicuri. Ma anche in questo caso la nostra lingua ha perso molto terreno, perché la riduzione della richiesta di corsi d'italiano nelle scuole

¹³ Cfr. Destatis – Statistisches Bundesamt (2019) (<https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/>)

ha portato a una drastica diminuzione delle cattedre disponibili. Al calo del numero degli studenti d'italianistica negli atenei tedeschi corrisponde un aumento degli studenti che scelgono di studiare la lingua come *soft skill* o materia a scelta all'interno di altri percorsi accademici, raggiungendo, alla fine degli studi, un livello di conoscenza raramente superiore a un B1-B2. Un'altra evoluzione recente riguarda la sempre maggiore offerta di corsi di laurea binazionali, i cui sviluppi andranno tenuti sotto osservazione nei prossimi anni.

In generale si può dire, quindi, che a livello universitario la tendenza va verso una maggiore diversificazione degli indirizzi e una diminuzione del livello finale d'italiano conseguito al termine degli studi. Se, quindi, negli istituti di romanistica l'offerta è talvolta superiore alla domanda, questo non vale invece per gli *Sprachenzentren*, dove spesso le liste di attesa per i corsi A1-A2 sono molto lunghe. Si osserva quindi, in generale, un forte sbilanciamento numerico in favore della *Sprachpraxis*, ovvero della didattica della lingua a scapito degli studi filologici. A completare questo quadro di grande eterogeneità, si aggiungono poi significative differenze a livello regionale. La situazione dell'italiano nelle università tedesche non può pertanto essere riassunta con formule sbrigative e generiche volte ad esaltarne i successi o deplorarne le perdite. Ci sarà bisogno di valutazioni differenziate e interventi mirati, che tengano conto delle specificità dei singoli contesti di apprendimento.

Un dato da non sottovalutare, e che andrà tenuto sotto osservazione nei prossimi anni, è inoltre la nuova ondata di emigrazione dall'Italia, che potrà dare un nuovo apporto all'insegnamento dell'italiano all'estero. I flussi di quella che viene chiamata la neoemigrazione introducono infatti nuove dinamiche linguistiche che potrebbero costituire una novità positiva.

Affinché la didattica dell'italiano in Germania mantenga un ruolo decisivo e sappia dare le giuste risposte alle nuove sfide lanciate da uno spettro di esigenze formative che negli ultimi anni è radicalmente cambiato, è innanzitutto indispensabile analizzare la domanda, capire chi sono gli utenti (reali e potenziali) e quali sono le loro motivazioni, e quindi andare incontro ai bisogni formativi degli studenti adeguando l'offerta didattica alla domanda.

A tal fine non si può prescindere da un impegno costante e rigoroso nel settore della formazione dei docenti, che troppo spesso sono stati reclutati, in passato, in base all'unico requisito della competenza di madrelingua. A una professionalità sicura e in costante crescita deve ovviamente far riscontro un'adeguata situazione contrattuale. La maggior parte dei corsi di lingua dei centri linguistici di ateneo sono affidati a docenti incaricati con una retribuzione oraria che, al netto delle ore di preparazione e correzione, risulta inferiore al salario minimo. Solo con una decisa lotta al precariato sarà possibile conferire il riconoscimento dovuto alla categoria dei docenti nella sua totalità e garantire in tal modo professionalità e qualità.

Qual è, in conclusione, la situazione dell'italiano oggi nelle università tedesche, e quali sono le prospettive future? Gli studi di romanistica in terra tedesca vantano da secoli una tradizione prestigiosa e una fama oggi più viva che mai, come dimostrano illustri progetti di ricerca, convegni, pubblicazioni di altissimo livello e una fitta rete di scambi internazionali. Perché, allora, a questa ricerca di eccellenza non fa riscontro un'affluenza ai corsi che possa assicurare la continuità di questo patrimonio scientifico da una generazione all'altra? Dall'eccellenza all'eccedenza, si potrebbe dire riprendendo il titolo un po' provocatorio di questo articolo: l'offerta di italiano è diventata inutile e superflua a fronte di una domanda in costante diminuzione? Sono domande alle quali l'italianistica tedesca non potrà fare a meno di rispondere, se vorrà conservare la propria vitalità ed evitare un eccessivo scollamento tra ricerca e didattica. E, pur nell'impegno di portare avanti la prestigiosa tradizione degli studi filologici, la didattica dell'italiano riuscirà a mantenere le proprie posizioni se, accanto alla formazione di italianisti veri e propri, punterà soprattutto sull'insegnamento della lingua come veicolo di contenuti professionali a vasto raggio, aggiornandosi e adeguandosi alle esigenze formative della contemporaneità.

Tatiana Bisanti
Universität des
Saarlandes
Germania

Indicazioni bibliografiche e sitografia

- Cesaroni P. (2016), “L’italiano presso i centri linguistici interfacoltà”, *AggiornaMenti*, 10, pp. 20-26.
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2019), “Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht” (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html).
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), *Volkshochschul-Statistik 2007* (<https://www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf>), *Volkshochschul-Statistik 2017* (<https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf>).
- Eurostat Database, “Pupils by education level and modern foreign language studied” (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>).
- Eurostat (2016), “Foreign language learning statistics” (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education).
- Eurostat (2019), “European Day of Languages” (<https://ec.europa.eu/eurostat/news/themes-in-the-spotlight/language-day-2019>).
- “La bufala dell’italiano quarta lingua più studiata al mondo”, *Pagella politica*, 8 marzo 2019 (<https://www.pagellapolitica.it/blog/show/267/la-bufala-dellitaliano-quarta-lingua-pi%C3%B9-studiata-al-mondo>).
- “L’italiano supera il francese?”, *ADI-Germania*, 1° marzo 2019 (<https://adi-germania.org/it/litaliano-supera-il-francese/>).
- “L’italiano batte il francese: è la quarta lingua più studiata al mondo”, *Huffington Post*, 24 febbraio 2019 (https://www.huffingtonpost.it/entry/litaliano-batte-il-francese-e-la-quarta-lingua-piu-studiata-al-mondo_it_5cc21bd2e4b089c3424ab62a).
- “L’italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo”, *Corriere della Sera*, 16 giugno 2014 (https://www.corriere.it/scuola/14_giugno_16/dante-pizza-italiano-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-4edfb4fe-f57a-11e3-ac9a-521682d84f63.shtml).
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2016), *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo 2016*, (https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2018/01/allegati_1_2_3_4__relazione_al_parlamento_per_il_2016__l_n_401_del_22_dic_90__istituti_di_cultura_.pdf).
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2016)2, *Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo. Italiano lingua viva. stati generali della lingua italiana nel mondo*. Firenze, 17-18 ottobre 2016 (<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/48/dettaglio.do?l=it>).
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2017), *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L’italiano nel mondo che cambia 2017* (<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/64/dettaglio.do?l=it>).
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2018), *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L’italiano nel mondo che cambia 2018* (<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/69/dettaglio.do?l=it>).
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2019), *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L’italiano nel mondo che cambia 2019* (<https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/70/dettaglio.do?l=it>).
- MLA – *Modern Language Association* (2016). *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report*. Dennis Looney and Natalia Lusin (<https://www.mla.org/content/download/83540/2197676/2016-Enrollments-Short-Report.pdf>)

L'italiano nei Centri Linguistici di Ateneo

Paola Cesaroni

Il seguente contributo nasce dagli appunti per l'intervento alla tavola rotonda sulla situazione dell'italiano nelle università tedesche nell'ambito del convegno "L'italiano, una lingua per l'Europa", organizzato a Berlino il 19 e 20 ottobre 2018 dall'Ambasciata d'Italia e dall'Istituto Italiano di Cultura di Berlino in collaborazione con l'ADI. Scopo del convegno era da un lato di dare visibilità alla nostra lingua e contemporaneamente di riunire una sorta di stati generali in cui gli addetti ai lavori si scambiassero informazioni sullo status quo e riflettessero sulle prospettive future dell'italiano in Germania.

I.

Vediamo innanzitutto le diverse modalità in cui la lingua e la cultura italiane possono essere studiate all'interno dei piani di studio universitari tedeschi.

1. L'italiano è innanzitutto lingua obbligatoria nei corsi di laurea in italo-romanistica (Bachelor, Master, Lehramt) nei quali l'insegnamento linguistico - la *Sprachpraxis* - costituisce una delle colonne portanti. Il curriculum è molto articolato e prevede oltre ai corsi con abilità integrate (in genere fino al livello B2), corsi di grammatica e scrittura, di mediazione e traduzione, di cultura e civiltà/Kulturwissenschaft con un sempre

maggior grado di specializzazione ed approfondimento. L'obiettivo è il raggiungimento del livello C1/C2.

2. L'italiano può essere poi scelto all'interno dei moduli obbligatori di lingue previsti da alcuni corsi di laurea, come ad esempio quelli in economia oppure - in Baviera - in giurisprudenza.
3. In terzo luogo la nostra lingua può essere studiata all'interno dei moduli delle *Schlüsselqualifikationen*, quindi come qualifica aggiuntiva, ormai prevista dalla maggioranza dei corsi di laurea. Le lingue costituiscono in generale una delle qualifiche aggiuntive più scelte dagli studenti di tutte le facoltà. L'italiano viene studiato con molta frequenza dagli studenti delle facoltà umanistiche, in particolare per esempio dagli studenti di archeologia e storia dell'arte, per i quali la conoscenza della nostra lingua costituisce uno strumento essenziale. Ma va sottolineata anche la rilevante presenza di studenti provenienti dalle facoltà scientifiche che studiano la nostra lingua ad esempio per recarsi in Italia per un periodo di studio oppure per uno stage o - nel caso degli studenti di medicina - per il *Praktisches Jahr*.

Negli ultimi due casi appena citati il livello raggiunto varia moltissimo, si può però senz'altro affermare che i livelli elementari (A1/A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue - QCER) ed in minor misura quelli intermedi (B1/B2 del QCER) rappresentano quelli più frequentati.

In molte università tedesche la formazione linguistica per gli studenti di tutte le facoltà segue le direttive UNICert®¹, una certificazione che fa capo all'AKS (*Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute e.V.*)² e si basa su un accordo quadro delle principali università tedesche. I cinque livelli di formazione e certificazione UNICert® traspongono i livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento (rispettivamente i livelli A2, B1, B2, C1 e C2) in un contesto specificatamente universitario, consentendo una valutazione qualificata delle competenze linguistiche degli studenti.

Alla FAU di Erlangen-Nürnberg – così come in diverse altre università bavaresi e tedesche – l'insegnamento delle lingue è completamente affidato agli *Sprachenzentren* che si occupano quindi sia degli studenti di tutte le facoltà, sia di quelli che studiano filologie straniere. In quest'ultimo caso il personale del Centro Linguistico lavora in stretta collaborazione con i dipartimenti della filologia di riferimento, per l'italiano con le cattedre di italo-romanistica.

In altre università invece i Centri Linguistici si occupano esclusivamente dell'insegnamento linguistico degli studenti di tutte le facoltà, mentre la *Sprachpraxis* all'interno dei corsi di laurea in Lingue è affidata a lettori che lavorano direttamente presso le cattedre/i dipartimenti relativi.

II.

Ma quali sono le caratteristiche principali e le funzioni svolte dai Centri Linguistici di Ateneo? Riassumiamole brevemente:

- Essi sono innanzitutto centri di competenza per l'insegnamento delle lingue per scopi accademici, insegnamento focalizzato sui

bisogni di un pubblico accademico e caratterizzato quindi da progressione veloce, ampio spazio dedicato ai linguaggi settoriali e alla competenza interculturale e culturale e dall'accento su funzioni, competenze e abilità rilevanti per lo studio e il lavoro. Questo particolare profilo è sottolineato dalla certificazione UNICert®, di cui si è detto sopra.

- I Centri Linguistici sono anche luoghi di confronto interdisciplinare tra le lingue, e non solo per il semplice dato di fatto che i docenti delle varie lingue lavorano sotto lo stesso tetto. Lo scambio didattico interno tra le lingue significa anche controllo della qualità e costituisce non a caso la conditio sine qua non per l'accreditamento UNICert® di un'istituzione. Grazie alla sua struttura a rete, UNICert® favorisce poi a sua volta il confronto tra le istituzioni a livello nazionale.
- I Centri Linguistici sono poi centri di riflessione e diffusione delle nuove tendenze della glottodidattica e di continua formazione docenti, come testimonia ad esempio il progetto di formazione su scala nazionale FOBIcert®³.
- I Centri Linguistici possono infine essere anche centri di sperimentazione di nuove metodologie – si pensi alla didattica multimediale e dei linguaggi settoriali, alla didattica orientata all'azione, a nuovi formati didattici come il *Blended Learning* – e di produzione di materiali didattici. Quest'ultima avviene spesso in collaborazione con altre istituzioni: la FAU e altre università bavaresi collaborano ad esempio da anni con la *Virtuelle Hochschule Bayern*⁴ per la creazione di corsi e materiali di lingua online (e l'italiano svolge un ruolo di primo piano in questo campo); l'AKS ha recentemente firmato un accordo con la *Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung*⁵ per la realizzazione su basi

¹ <https://www.unicert-online.org/> [consultato il 1/6/2020]

² <https://www.aks-sprachen.de/> [consultato il 1/6/2020]

³ <http://www.aks-fobicert.de/> e <http://www.aks-fobicert.de/de/content/allgemeine-infos> [consultati il 1/6/2020]

⁴ <https://www.vhb.org/>

⁵ <https://www.gast.de/>

scientifiche di C Test (test di piazzamento) per l'italiano, il francese e lo spagnolo.

III.

Rivolgiamo ora la nostra attenzione allo stato di salute dell'italiano nelle università tedesche. Le osservazioni che seguono sono la sintesi delle constatazioni fatte nelle università bavaresi – dove esiste da molti anni una rete di scambio diretto e regolare tra i lettori –, ma le tendenze riscontrate possono essere generalizzate a tutta la Germania, stando alle testimonianze dei colleghi di altre regioni, con i quali il contatto è garantito attraverso le reti dell'AKS e di UNICert®.

◦ Il primo dato riscontrabile è una drastica diminuzione degli studenti che studiano italomaneistica, sia come laurea triennale/Bachelor ma soprattutto come Lehramt.

Quest'ultimo dato ha in Baviera senz'altro a che fare con le restrizioni vigenti riguardo alla scelta delle materie che possono essere studiate insieme per il Lehramt: l'italiano infatti è in Baviera combinabile esclusivamente con l'inglese, mentre sia per il francese che per lo spagnolo le combinazioni possibili sono maggiori.

Più in generale le attuali – e non proprio positive – prospettive di lavoro per tutti gli insegnanti di lingue nei licei è un altro fattore che influenza negativamente la scelta della materia da studiare all'università. C'è solo da sperare che con la reintroduzione del liceo di 9 anni (G9) le cose migliorino un po'.

Una delle conseguenze della diminuzione di studenti per il Lehramt Italienisch è in prospettiva anche la diminuzione di insegnanti di italiano nei licei, cosa che a sua volta è uno dei fattori che influenza la diffusione dell'italiano nelle scuole superiori. Si è parlato ampiamente di questo tema in un altro tavolo del convegno, mi limito quindi qui solo ad accennare a questo problema centrale che mostra quanto stretta sia la connessione tra scuola e università.

◦ Il secondo dato – più confortante – è invece la tenuta degli studenti di altre facoltà che

studiano l'italiano come materia curriculare, aggiuntiva o che lo studiano in modo facoltativo.

Come abbiamo visto sopra, molti studenti scelgono l'italiano perché intendono studiare o lavorare nel nostro Paese: garantire ed incrementare gli scambi e le possibilità di stage in Italia è quindi un elemento fondamentale.

Va poi ricordato che – data la massiccia concentrazione di corsi ed esami nelle lauree triennali – gli studenti in genere tendono a proseguire all'università la lingua (o le lingue) studiate a scuola: ancora una volta risulta con grande evidenza l'importanza strategica dell'italiano nelle scuole superiori e lo strettissimo rapporto che intercorre tra le due istituzioni: ad una diminuzione dell'italiano nei licei è molto probabile che corrisponda sul medio periodo anche una riduzione della richiesta dell'italiano nelle università.

In ogni caso per il pubblico degli studenti di tutte le facoltà è fondamentale offrire corsi in modalità *blended learning* che consentano una maggiore flessibilità spazio-temporale e rendono quindi possibile lo studio dell'italiano accanto ai tanti altri impegni delle proprie materie di studio.

In generale lo stato di salute dell'italiano è preoccupante – nelle università come nei licei. L'italiano ha perso la posizione che aveva fino a uno/due decenni fa. E' lingua di cultura ed è una lingua importante in Europa dal punto di vista economico, eppure non riesce più a trarre vantaggio da questi aspetti sostanziali e rimane sempre più spesso – anche all'università – prigioniera dei clichés, ridotta – nel migliore dei casi – a lingua della dolce vita e delle vacanze. Basti qui ricordare l'indagine "Dieci parole per l'italiano" fatta in occasione degli Stati Generali di Monaco del 2016 tra gli studenti universitari: ai primi posti purtroppo sempre il deludente trionfo pizza-mare-pasta⁶!

Quali sono i motivi che determinano questo stato di cose non esattamente confortante?

◦ Sicuramente l'italiano ha oggi un maggior numero di nuovi concorrenti. Innanzitutto lo spagnolo come lingua dello svago e della

⁶ Cfr AggiornaMenti 10/2016, pp. 36-51.

musica oltre che come lingua globale, fatto questo innegabile cui però spesso si aggiunge un corollario non confortato da nessun dato statistico, e cioè di essere una lingua molto più importante dell'italiano dal punto di vista economico.

Si assiste poi negli ultimi anni ad una rapida e forte crescita del cinese (e di altre lingue dell'estremo Oriente come il coreano) e anche del russo, sentite come lingue importanti per il lavoro.

- Anche il passaggio ai corsi di laurea modularizzati – con il conseguente accorciamento della durata della laurea di base a tre anni – fa sì che vi sia oggettivamente meno tempo per studiare le lingue e che quindi si tenda – come già detto sopra – a continuare le lingue fatte a scuola e nei licei, dove purtroppo l'italiano è stato superato dallo spagnolo. Oppure – se si comincia una nuova lingua – si tende a studiare una lingua che si ritiene più qualificante per il lavoro. Anche gli studenti delle materie umanistiche, per i quali l'italiano – come lingua di cultura – è una qualifica aggiuntiva importante, tendono a studiarlo con minore frequenza ed intensità, limitandosi molto spesso solo ai moduli obbligatori previsti dai piani di studio.
- E per finire, anche la situazione politico-economica dell'Italia e soprattutto l'immagine negativa che il nostro Paese purtroppo ha negli ambiti appena citati sicuramente non aiuta la diffusione della nostra lingua.

IV.

Vorrei concludere questo breve contributo accennando ad alcune misure essenziali per garantire

e migliorare la posizione dell'insegnamento dell'italiano a livello universitario.

- Fare pressione affinché l'italiano venga introdotto nei moduli obbligatori dei corsi di laurea in cui l'italiano gioca un ruolo importante, come p.e. storia dell'arte, archeologia, storia, scienza della musica....
- Creare nuovi corsi di laurea più spendibili nel mondo del lavoro, affiancando al profilo umanistico dei corsi di laurea in italomantica qualifiche più specifiche per il mondo del lavoro (comunicazione interculturale, mediazione linguistica, area economico-giuridica...).
- Adoperarsi per l'intensificazione degli scambi di studio e di stage con istituzioni in Italia.
- Ampliare la diffusione dell'italiano nei licei. Un passo fondamentale in questo senso è in Baviera l'ampliamento delle combinazioni di materie per il Lehramt (attualmente – come si diceva sopra – è possibile studiare l'italiano solo in combinazione con l'inglese).
- Promuovere in modo capillare e molteplice l'immagine dell'Italia, sottolineandone l'importanza economica oltre che culturale e pubblicizzandone i punti di forza e gli esempi virtuosi in campo economico, culturale e scientifico.

Paola Cesaroni
FAU Erlangen-
Nürnberg

L'italiano nelle istituzioni scolastiche in Germania

Gabriella Dondolini

Il presente contributo nasce dal mio intervento durante la tavola rotonda sull'italiano nelle scuole in Germania nell'ambito del convegno "L'italiano, una lingua per l'Europa", organizzato a Berlino il 19 e 20 ottobre 2018 dall'Ambasciata d'Italia e dall'Istituto Italiano di Cultura di Berlino in collaborazione con l'ADI, ma è stato rivisto e rielaborato con i dati più recenti.

Delinare l'attuale situazione dell'insegnamento dell'italiano nelle istituzioni scolastiche in Germania non è un'impresa semplice: il sistema scolastico infatti è organizzato su base regionale e presenta tra i Länder rilevanti differenze che rendono il quadro ben poco omogeneo. Le disparità sono marcate e riguardano sia importanti aspetti strutturali, come ad esempio l'età in cui è possibile passare dalla scuola primaria ad altre tipologie di scuole, sia l'organizzazione dei percorsi scolastici.

È vero che con la Kultusministerkonferenz (Conferenza dei Ministri dell'Istruzione dei Länder) esiste una istanza di riferimento preposta al coordinamento e alla comparabilità della formazione scolastica in tutto il territorio federale, ma l'autonomia regionale in materia di istruzione è fortemente radicata nella cultura politica locale e rimane molto forte.

Qui di seguito analizzerò i dati relativi alla presenza dell'italiano nelle varie istituzioni scolastiche e i problemi presenti, per poter poi su questa base formulare proposte per possibili soluzioni. .

I. Le scuole dell'infanzia biculturali e pluriculturali

Mi sembra importante iniziare questa breve ricognizione partendo dalle scuole dell'infanzia bilingue, che esistono in numerose città tedesche in cui c'è una forte presenza italiana. Alcune di queste istituzioni sono state create molti decenni fa per venire incontro alle esigenze delle famiglie italiane dell'immigrazione storica e spesso nascevano da interventi assistenziali di sostegno agli immigrati italiani. Un esempio tra questi è la scuola materna bilingue di Norimberga nella Isoldenstrasse, la cui evoluzione nel tempo appare esemplare per questo tipo di istituzioni. Nata inizialmente per le famiglie italiane immigrate, si è evoluta nel tempo formando a Norimberga un modello che ha valorizzato l'educazione bilingue e biculturale, aperto anche a bambini non di origine italiana e alle famiglie italiane di recente immigrazione. Altre scuole dell'infanzia bilingue sono nate da iniziative private o dall'azione di gruppi di genitori, sono di origine più recente e fanno leva su una domanda di bilinguismo e di plurilinguismo nata all'interno della società tedesca e non sempre necessariamente legata alle lingue parlate

in famiglia. In queste istituzioni sono presenti educatrici ed educatori di entrambe le madrelingue, si segue generalmente una didattica inclusiva e si applica il principio 'una persona una lingua'.

Queste scuole dell'infanzia si concentrano nelle aree urbane in cui c'è una forte presenza italiana, come ad esempio a Berlino, Colonia, Francoforte e Monaco, e una notevole apertura verso l'educazione plurilingue e pluriculturale. La presenza di queste istituzioni è a mio giudizio particolarmente importante perché favorisce molto la richiesta di italiano anche nella scuola dell'obbligo da parte dei genitori, che nella maggior parte dei casi desiderano che i loro figli continuino con questo approccio. Nelle aree in cui esistono scuole dell'infanzia di questo tipo, come ad esempio a Berlino, si riscontra infatti un afflusso costante dei bambini che provengono da esse verso scuole che offrono un'educazione bilingue.

II. L'italiano nella Grund- und Hauptschule

Come si è detto, il sistema scolastico tedesco è caratterizzato dalle forti differenze al livello regionale, ma parlando della presenza dell'italiano nella scuola dell'obbligo è importante fare una distinzione generale tra italiano come lingua straniera e italiano come lingua di origine o lingua etnica.

L'italiano come lingua straniera di regola è assente nella Grund- und Hauptschule. In generale si può dire che in questo tipo di scuola la lingua straniera studiata con grandissima prevalenza in tutti i Länder è l'inglese e le altre lingue straniere, tranne in alcuni rari casi di progetti modello (Modellversuche), di scuole bilingue, di situazioni di singole istituzioni basate su accordi particolari o in regioni di frontiera, non vi trovano spazio.

Si possono tuttavia identificare varie situazioni in cui anche nella Grund- und Hauptschule si studia l'italiano, come nei casi indicati qui di seguito

II.1 L'italiano come lingua di origine o lingua etnica

L'offerta di italiano come lingua etnica è differente nei vari Länder. Alcune regioni organizzano in modo autonomo corsi di italiano destinati ad alunni di origine italiana, mentre altre per i corsi di madrelingua si affidano alle autorità consolari, anche se li riconoscono e a volte contribuiscono economicamente.

Raccogliere dati in merito non è semplice perché non tutti i Länder li rilevano in modo unitario e li pubblicano: al momento lo fanno solo le regioni Amburgo, Assia, Bassa Sassonia, Nordreno-Westfalia, Renania-Palatinato e Sassonia. Alcuni Länder hanno un'offerta mista, in Baviera e in Baden-Württemberg i corsi sono a carico dei consolati e in Sassonia-Anhalt e in Turingia non ci sono corsi di madrelingua. La situazione come si vede è molto eterogenea e in questo panorama disporre di dati univoci risulta difficile. Nel 2019 Mediendienst-Integration ha svolto e pubblicato un'indagine dal titolo 'Wie verbreitet ist herkunftsprachlicher Unterricht?'¹ riferita a tutti i Bundesländer e alle varie lingue di origine da cui emerge in generale l'orientamento di alcuni Länder a incrementare i corsi organizzati direttamente per poter esercitare un maggiore controllo di qualità. Dalla lettura dei risultati dell'indagine si rilevano chiaramente le differenze di approccio tra i Länder. L'offerta più ampia e capillare è quella del Nordreno-Vestfalia, che offre corsi di lingua etnica per 23 lingue. Per quanto riguarda invece i corsi consolari di italiano questi sono in genere organizzati dagli uffici scolastici presso i consolati e demandati in piccola parte a docenti di ruolo inviati dall'Italia che svolgono il loro servizio presso le scuole tedesche e per la maggior parte ai 14 Enti gestori che operano in Germania. I corsi stessi sono a volte integrati nel curriculum, ma nella maggioranza dei casi si svolgono in orario pomeridiano come corso facoltativo o come Arbeitsgemeinschaft. Un notevole problema di questi corsi è il fatto che i docenti si trovano a dover gestire gruppi estremamente eterogenei sia per età che per livelli di competenza linguistica.

Complessivamente dal quadro generale sopra esposto l'integrazione di questa offerta didattica nei

¹ In: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf

sistemi scolastici regionali appare molto variegata e sostanzialmente marginale.

Dall'osservazione e dal confronto dei dati statistici disponibili contenuti dell'indagine di Mediendienst-Integration già citata, che riporta i dati degli ultimi tre anni, si nota comunque una costante tendenza alla diminuzione degli alunni che frequentano questi corsi, che spesso sono in concorrenza con altri interessi e attività sportive a causa della loro collocazione nella fascia oraria pomeridiana. Per incrementare la frequenza sarebbe qui importante puntare molto sulla qualità didattica, migliorare l'integrazione nei curricoli scolastici e intercettare e sfruttare al massimo le potenzialità già presenti nel sistema scolastico locale. In molti casi si sta oggi tentando con risultati positivi di valorizzare questa offerta didattica, dando ad esempio la possibilità di conseguire le certificazioni di italiano a vari livelli per bambini e per adolescenti e aprendo i corsi anche a ragazzi non di origine italiana per sfruttare la possibilità di una migliore integrazione nell'orario scolastico.

Un interessante modello di questo tipo è nato ad esempio recentemente nella Uhlandschule a Norimberga, in cui sono stati organizzati corsi di italiano come AG (Arbeitsgemeinschaft) aperti a tutti gli studenti che ora vengono frequentati da circa 40 ragazzi di varie nazionalità interessati alla lingua italiana .

II.2 Le scuole internazionali e con sezioni bilingue

In varie città tedesche esiste il caso interessante delle scuole internazionali e con sezioni bilingue che vale la pena di esaminare più da vicino. Queste scuole infatti, che sicuramente rappresentano un modello che andrebbe moltiplicato, costituiscono la punta di diamante dell'insegnamento dell'italiano in Germania.

L'approccio didattico in queste scuole sicuramente non è omogeneo, ma una delle caratteristiche comune a tutte, sia pure con variazioni tra una scuola e l'altra, è generalmente la presenza della lingua italiana alla pari con quella tedesca nell'apprendimento linguistico, nell'uso a scuola e nello studio di varie materie (approccio CLIL). Questo approccio è realizzato con

l'impiego di docenti di entrambe le madrelingue e spesso sulla base di accordi e protocolli bilaterali.

Istituzioni di questo tipo, sia pubbliche che private e riconosciute, esistono tra l'altro ad Amburgo, Berlino, Dortmund, Francoforte, Monaco, Stoccarda e Wolfsburg e costituiscono senza dubbio un esempio da replicare perché offrono ai ragazzi e alle famiglie un approccio bilingue che va dalla prima classe fino al termine della scuola secondaria, consentendo un percorso in cui il bilinguismo è praticato in modo bilanciato e con intensità e continuità. Tranne la Freiherr-vom-Stein-Schule di Francoforte, che offre l'Abimat, non esistono al momento, a differenza che per il francese, altre possibilità per la doppia maturità con titolo ufficiale valido in Italia e in Germania, ma al momento in Baviera sono in corso trattative in tal senso e si spera che portino presto a questo auspicabile risultato. Nelle scuole di questo tipo tuttavia è generalmente possibile sostenere gli esami per vari tipi di certificazione di competenza dell'italiano a diversi livelli.

III. L'italiano nelle scuole professionali, nella Realschule e nella Fachoberschule

Nelle scuole professionali (Berufsschulen) esistono in alcuni Länder, soprattutto in Baviera, Baden-Württemberg e Nordreno-Vestfalia, corsi facoltativi e nelle Fachoberschulen esiste la possibilità di scegliere l'italiano come lingua straniera regolare. Anche in questo ambito la presenza dell'italiano andrebbe rafforzata e intensificata, valorizzando l'utilità della lingua italiana in ambito professionale in un paese per cui l'Italia è da decenni uno tra i più importanti partner commerciali, come si evince dalle statistiche ufficiali². L'argomento dell'importanza economica dell'Italia per il mercato tedesco dovrebbe essere evidenziato molto di più e potrebbe costituire un decisivo plusvalore nel favorire la diffusione della nostra lingua in ambito professionale.

Per quanto riguarda la Realschule, le lingue generalmente previste sono l'inglese e il francese, ma l'italiano è presente nella Realschule in alcune regioni come il Rheinland-Pfalz, il Nordreno-Vestfalia, l'Assia e in generale nei Länder dove è più diffusa la Gesamtschule. In Baviera e in Baden-Württemberg, dove pure la diffusione dell'italiano in confronto alle

² Fonte; Destatis

altre regioni è forte, la nostra lingua non compare nel canone delle lingue previste nella Realschule e non è prevista neppure nella formazione degli insegnanti di questo ordine di scuola, pur essendo a volte presente in alcuni istituti come Wahlfach.

IV. L'italiano nei ginnasi

La combinazione di lingue straniere che è possibile studiare nei Ginnasi tedeschi nella maggior parte delle regioni vede generalmente al primo posto l'inglese, tranne che in quelli di indirizzo classico-umanistico in cui la prima lingua studiata è il latino, considerato nel sistema tedesco una lingua straniera al pari delle lingue moderne. Le altre lingue straniere più diffuse sono il francese, il latino e, nelle regioni dell'Est della Germania che facevano parte dell'ex DDR, il russo. L'italiano è presente in un buon numero di scuole, ma in genere, tranne poche eccezioni, si studia come terza lingua straniera, come spät beginnende Fremdsprache oppure come Wahlfach a partire dalla V classe. L'inserimento dell'italiano in una scuola dipende da molti fattori, che spesso hanno a che fare con la tradizione dell'istituzione, con il contesto regionale e locale, in cui spesso le scuole cercano di distinguersi dandosi un profilo specifico e particolarmente qualificante, e con la combinazione delle materie di abilitazione dei docenti che vi insegnano. La combinazione delle materie che è possibile studiare varia infatti a seconda delle regioni e mentre ad esempio in Assia e a Berlino non ci sono prescrizioni specifiche in Baviera, regione che ha la combinazione più restrittiva, l'italiano può essere studiato solo insieme all'inglese.

Bisogna anche sottolineare che con il passaggio dal G8 al G9 le lingue straniere sono state in generale penalizzate rispetto alle materie scientifiche e hanno perso ore di lezione. Questo ha riguardato tutte le lingue, ma è chiaro che l'italiano, che si studia a scuola per un numero minore di anni, è stato certo più colpito dall'inglese. Dal momento che in molte regioni e in molte scuole si sta ritornando al G9, tuttavia, si spera che lo svantaggio subito dalle lingue venga compensato e che gradualmente si ritorni alla situazione precedente alla riforma.

Come già esposto al punto II.2, esistono inoltre in molte regioni licei con sezioni bilingue e licei con elementi di insegnamento bilingue e con la possibilità dell'insegnamento CLIL nel Sachfachunterricht, che prevede l'insegnamento di alcune materie in lingua straniera. Questa possibilità, che ad esempio esiste in Baviera³ per l'italiano e la storia, andrebbe rafforzata e introdotta in un numero più ampio di Ginnasi, tanto più che corrisponde a una metodologia fortemente favorita dall'Unione Europea nell'ottica della diffusione del multilinguismo, che al momento sta trovando ampio spazio nella discussione e nella progettazione didattica a livello internazionale.⁴

Riassumendo, se esaminiamo le statistiche federali relative allo studio delle lingue straniere nelle scuole tedesche⁵ in generale, vediamo che nell'anno scolastico 2017/2018 gli studenti di italiano erano 47.845 e nel 2018/2019 47.670, con una leggera flessione dello 0,4%. Confrontando i dati con quelli delle altre lingue presenti nei Ginnasi possiamo vedere che lo spagnolo, lingua con cui in molte scuole l'italiano si trova a dover competere e che viene considerata lingua importante e a diffusione mondiale, mostra numeri ben più alti con un aumento del 4,4 %

Se poi confrontiamo i dati di questi anni con gli anni precedenti la flessione appare ancora più importante e mostra rispetto agli anni scolastici 2015/2016 (51.464) e 2016/2017(50.594) un calo del 6% circa, anche se in alcuni Länder nello stesso periodo si può riscontrare un aumento (Berlino +3,7%; Amburgo +31%; Saarland +16,6%; Sassonia +18%; Sachsen-Anhalt +28 %; Turingia +12,7 %).

Se analizziamo poi la presenza di studenti di italiano nelle varie regioni vediamo che il Nordreno-Westfalia (19.246 alunni), la Baviera (10.881 alunni) e il Baden-Württemberg (8.232 alunni) sono le regioni con la maggiore concentrazione, mentre in altri Länder, specialmente nel nord e nel nord-est, i numeri appaiono bassissimi.⁶

Da questi due fattori possiamo dedurre due elementi importanti per valutare lo stato di salute

3 <http://www.bayern-bilingual.de/gymnasium/>

4 http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_it.pdf,

5 <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung->

Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html

6 I dati riportati sono tratti dalle seguenti statistiche Destatis:

2015/2016: p. 103 e ss.

attuale della nostra lingua nelle istituzioni scolastiche tedesche:

- Il numero di studenti di italiano nelle istituzioni scolastiche tedesche da qualche anno è in diminuzione, e anche se questo dato ancora non è preoccupante in sé, dato che corrisponde a un trend più generale riscontrato anche in altre istituzioni va analizzato, contestualizzato e preso come base per una riflessione sulle misure da prendere per contrastare questa tendenza.
- La diffusione della lingua italiana in Germania ha una distribuzione tutt'altro che omogenea e se in alcuni Länder come la Baviera, il Baden-Württemberg e il Nordreno-Vestfalia i numeri sono soddisfacenti, in altre regioni, specialmente nel Nord e nel Nord Est, l'italiano è quasi del tutto assente. Bisognerebbe quindi concentrare l'attenzione in modo particolare proprio su queste regioni, identificando in singole scuole con un profilo adatto dei possibili centri di eccellenza intorno ai quali coagulare energie e aiuti finanziari per farne dei poli di attrazione di alto profilo da cui partire per la promozione dell'italiano su tutto il territorio.

V. Conclusioni

Da quanto si è detto risulta evidente la complessità dei problemi esistenti e quindi la ricerca di interventi efficaci dovrebbe soprattutto far leva su alcuni punti fondamentali, che presuppongano soprattutto una revisione delle strategie da mettere in atto. Tra queste assumono un'importanza centrale un'attenta osservazione della situazione nei Länder sulla base dei dati, una accurata pianificazione su base bilaterale e soprattutto continuità nella realizzazione e nel monitoraggio degli interventi.

I punti principali da cui partire potrebbero essere i seguenti:

- Assunzione di dati statistici concreti e affidabili per l'analisi delle situazioni specifiche e previsione di interventi nelle varie aree geografiche.

A tutt'oggi purtroppo non disponiamo di dati affidabili sulla situazione dell'italiano nel mondo. Una prima ampia indagine venne realizzata su incarico del MAE da Tullio De Mauro nel 2000 con dati provenienti dalla rete degli IIC. Nel 2010 il MAE ha poi promosso una seconda indagine denominata *Italiano 2010. Lingua e cultura italiana all'estero* e curata da Claudio Giovanardi e Pietro Trifone 'con lo scopo di valutare, attraverso una ricerca su scala planetaria, l'interesse che l'italiano suscita fuori dai confini nazionali e le risposte che vengono date alla domanda di apprenderlo'⁷. Purtroppo l'indagine, pubblicata nel 2012⁸, si è basata solo sui dati raccolti attraverso gli IIC e i lettori di italiano MAE all'estero, trascurando le istituzioni scolastiche e culturali locali. Da una indagine di questo tipo risulta inevitabilmente un'immagine parziale e frammentaria della situazione che non consente analisi approfondite, e in ogni caso una raccolta di dati effettuata ogni 10 anni non riesce a fotografare in tempo tendenze che, se intercettate subito, potrebbero essere efficacemente contrastate. Per quanto riguarda la situazione in Germania i dati dovrebbero essere richiesti all'Istituto federale di statistica, ai Ministeri dell'Istruzione dei Länder e alle singole Università e dovrebbero essere integrati e incrociati con quelli rilevati dalle istituzioni italiane che operano nei Länder. Sarebbe auspicabile che i Consolati e l'Ambasciata li raccogliessero con cadenza regolare, cosa che prima avveniva grazie alla presenza della rete di uffici scolastici presso i consolati e di un Attaché culturale in servizio presso l'Ambasciata, che teneva i contatti con le università tedesche e i collegamenti con e tra gli istituti di cultura.

2018/2019; p. 104 e ss.

⁷ C. Giovanardi, P. Trifone, *L'inchiesta Italiano2010.. Anteprema di alcuni risultati*, in: *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2010, p. 148

⁸ C. Giovanardi, P. Trifone, *L'italiano nel mondo* Carocci, Roma 2012

Dopo i pesanti tagli degli ultimi anni queste strutture sono state decimate o soppresse e purtroppo stanno venendo meno le basi per un serio lavoro di osservazione e di programmazione. Un osservatorio permanente, collocato presso l'Ambasciata di Berlino e preposto alla raccolta dei dati attraverso la rete delle istituzioni italiane e degli Istituti di Cultura e in continuo contatto con le amministrazioni scolastiche dei Länder potrebbe essere uno strumento di monitoraggio prezioso da cui partire per l'elaborazione di strategie e interventi mirati.

- Implementazione di una struttura di coordinamento per tutta la Germania che sviluppi e coordini in modo professionale e continuativo gli interventi volti alla promozione della lingua e della cultura italiana in tutto il territorio federale, potenziando e valorizzando la rete delle strutture esistenti e creando sinergie tra tutti gli attori (Istituti di Cultura, Uffici scolastici, Consolati, Enti, associazioni di docenti e di italianisti ecc.). Tale struttura dovrebbe poter contare su risorse umane di provata professionalità e su risorse finanziarie adeguate per progettare realizzare in modo efficiente progetti e iniziative efficaci.
- Svolgimento di incontri bilaterali regolari per discutere i problemi che mano mano insorgono e concordare soluzioni e azioni comuni. Già da decenni esistono norme europee che pongono come priorità da parte degli stati membri "l'integrazione scolare dei figli dei lavoratori migranti" (programma d'azione in materia d'istruzione del 9 febbraio 1976) e "l'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese d'origine" (direttiva del Consiglio del 25 luglio 1977). Il programma del '76 prevede anche scambi di informazioni, azioni pilota e cooperazione in materia di formazione degli insegnanti, mentre la direttiva del '77 impone "agli Stati membri l'obbligo di promuovere, in cooperazione con gli Stati di origine e in coordinamento con l'insegnamento normale, l'insegnamento della lingua materna e della cultura del

paese d'origine". Incontri bilaterali regolari quindi servirebbero a monitorare i problemi correnti e ad identificarne soluzioni condivise da implementare poi nei sistemi scolastici locali. Visto che in Germania la competenza nell'ambito dell'istruzione di competenza dei Länder non facilita certo l'identificazione delle aree problematiche e delle possibilità di intervento, qui è indispensabile quella approfondita conoscenza e analisi delle singole situazioni locali basata su dati statistici il più possibile completi e affidabili di cui si è parlato al punto I. In alcune aree, e qui vorrei citare in particolare la città di Francoforte, grazie ad accordi specifici, è stato possibile realizzare una rete di istituzioni scolastiche impegnate con successo e con ottimi risultati sul fronte dell'educazione bilingue. Dalla disseminazione di questi modelli virtuosi si dovrebbe partire per realizzare anche in altre aree simili interventi di successo.

- Realizzazione di misure specifiche e mirate concordate tra la parte italiana e quella tedesca da avviare inizialmente sulla base di percorsi sperimentali monitorati (Modellversuche) e da implementare successivamente in modo stabile integrando le misure intraprese e giudicate efficaci nel sistema scolastico locale. Assoluta priorità andrebbe qui data alla diffusione di modelli positivi ed efficaci come quelli delle scuole con sezioni bilingue, che hanno ormai ampiamente dimostrato come un percorso verticale dalla prima all'ultima classe dia le migliori garanzie di successo.

Gabriella
Dondolini
Presidente
ADI e.V.

Imparare l'italiano nelle *Volkshochschulen* tedesche: i dati statistici sulla distribuzione territoriale dell'offerta didattica e delle iscrizioni ai corsi di lingua e cultura italiana

Livia Novi

Le *Volkshochschulen* (VHS), come centri di formazione ad adulti e di divulgazione culturale e scientifica, si sono diffuse rapidamente in Germania nel periodo della Repubblica di Weimar, dal 1919, anche se alcune erano già state fondate alla fine dell'Ottocento, come per esempio quella di Monaco di Baviera (nel 1896) che è attualmente la più grande di tutta la Germania. In questa VHS ho lavorato per alcuni anni come responsabile del dipartimento di lingue romanze: il presente intervento nasce pertanto dalle mie osservazioni 'sul campo'. Osservazioni che ho raccolto nel corso della mia attività, programmando e monitorando l'offerta didattica in una situazione in parte sui generis per numero di corsi e di insegnanti: ogni semestre vengono infatti offerti alla *Münchener VHS* circa 350 corsi d'italiano, di tutti i livelli, in cui sono coinvolti circa 90 insegnanti, per la maggior parte con ottima qualificazione glottodidattica, spesso anche con un'esperienza pluriennale di insegnamento. Il poter operare in questo ambito privilegiato mi ha portato a poter -

ovvero a dover - fare dei confronti con la situazione dei corsi d'italiano in altre realtà e in altre VHS. Di seguito riporto alcuni dati statistici, fornitimi - su richiesta - dall'istituto per la formazione permanente¹ del *Deutscher Volkshochschulverband* (l'associazione che riunisce le 907 VHS tedesche) e che ho elaborato in tabelle e diagrammi per l'intervento all'incontro all'Ambasciata Italiana di Berlino dell'ottobre 2018.

La prima tabella raccoglie i dati per tutti i corsi di lingua offerti dalle VHS tedesche. Un confronto dell'offerta di numero di corsi e di iscritti/iscritte tra le maggiori lingue è infatti imprescindibile per valutare e contestualizzare le curve di crescita o decrescita dei corsi d'italiano. Da decenni ormai l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue sono diventati un 'mercato delle lingue' regolato da domanda e offerta, la programmazione dei corsi dipende infatti dalla

¹ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE),
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

richiesta degli stessi e dal 'valore ' commerciale che hanno le varie lingue, spesso in concorrenza fra loro.

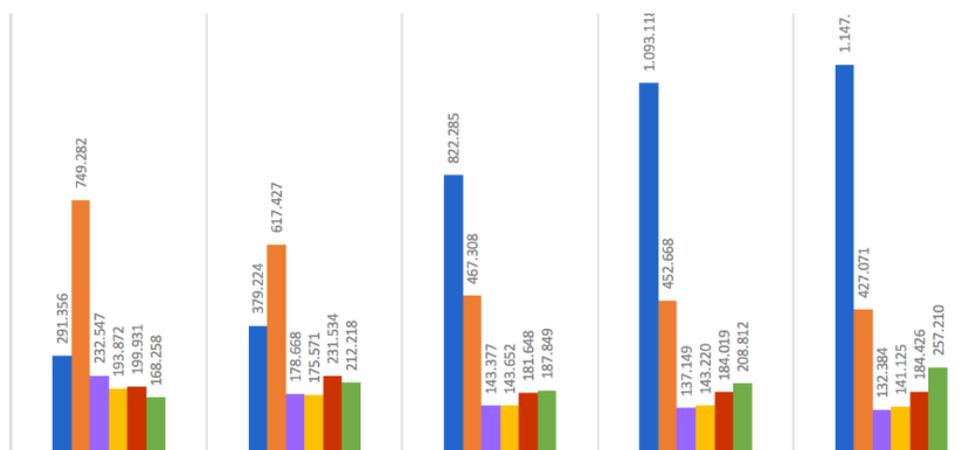
L'analisi dei dati statistici (cfr. Diagramma e tabella 1) rivela alcuni sviluppi del 'mercato delle lingue' nelle VHS negli ultimi venti anni:

1. I corsi di tedesco sono cresciuti dal 1997 al 2017 con un aumento diametralmente opposto alla diminuzione di quelli d'inglese. Ciò si spiega con le nuove direttive sulle competenze linguistiche previste per richiedere la cittadinanza tedesca ovvero con i corsi d'integrazione divenuti obbligatori. La minore richiesta di corsi d'inglese, invece, è forse espressione della crescita del livello di scolarizzazione in Germania a partire dagli anni settanta che ha reso la padronanza della lingua inglese – perlomeno a livello A2/B1 – la norma più che l'eccezione.
2. La richiesta di corsi d'italiano e di spagnolo registrava nel 1997 le stesse percentuali (italiano 11%; spagnolo 10,9%) tra tutti i corsi di lingua: dieci anni

dopo quelli di spagnolo erano cresciuti invece del quasi tre per cento pari a più di 5.000 corsi aggiuntivi, mentre il numero dei corsi d'italiano saliva di solo 1.000 unità, perdendo in percentuale 0,2 punti. Tale crescita rileva però una curva discendente nel decennio seguente: decrescita parallela anche per i corsi d'italiano (nel 2017 spagnolo 10,4%; italiano 8,5%). Ancora più evidente è la sempre minore richiesta di corsi di francese che dal 14,4% del 1997 passa al 7,6% del 2017, dimezzando quasi la percentuale di corsi nell'ambito di tutti i corsi di lingua. I corsi di lingue romanze sembrano dunque risentire tutti di un *trend* negativo, anche se i corsi di spagnolo in misura minore.

3. Parallelamente alla sempre minore richiesta *in primis* di corsi di inglese, ma anche di lingue romanze, si può notare dalle statistiche una maggiore richiesta (+2%) di corsi di altre lingue. Tra queste sono da menzionare per numeri il russo, il turco, il cinese e l'arabo.

Diagramma e tabella 1: Corsi di lingue nelle VHS tedesche per anni campione



Anno	Tedesco	Inglese	Francese	Italiano	Spagnolo	Altre lingue*	Totale corsi di lingue
1997	20.936 (15,5%)	62.591 (40,1%)	22.460 (14,4%)	17.225 (11,0%)	17.007 (10,9%)	15.822 (12,9%)	156.041 (100%)
2007	27.711 (16,5%)	57.370 (34,1%)	17.902 (10,6%)	18.260 (10,8%)	22.634 (13,4%)	22.402 (11,2%)	168.397 (100%)
2015	56.711 (30,9%)	48.139 (26,3%)	16.202 (8,8%)	17.168 (9,4%)	20.601 (11,2%)	22.786 (12,7%)	183.303 (100%)
2016	70.227 (36,3%)	46.545 (23,8%)	15.556 (8,0%)	17.077 (8,7%)	20.660 (10,6%)	25.162 (12,6%)	195.227 (100%)
2017	73.739 (37,0%)	44.337 (22,3%)	15.081 (7,6%)	16.956 (8,5%)	20.763 (10,4%)	28.394 (14,5%)	199.270 (100%)

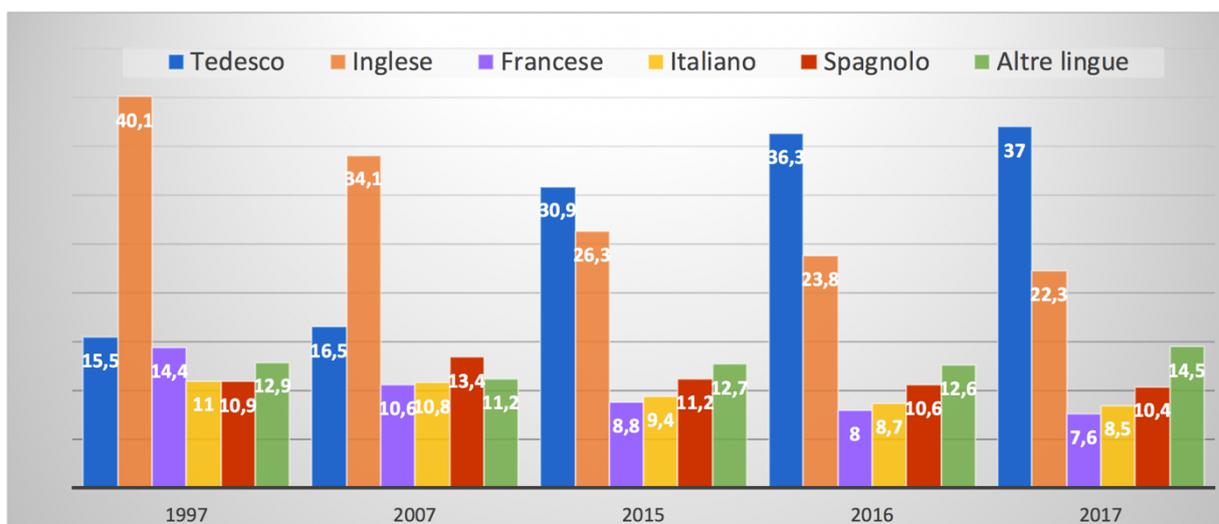
* Somma dei dati dei corsi di: arabo/cinese/danese/finlandese/giapponese/latino/greco moderno/ebraico moderno (ivrit)/nederlandese/norvegese/polacco/portoghese/ russo/svedese/serbocroato/turco/altre lingue

L'analisi del numero di iscritte e iscritti ai corsi di lingua (cfr. Diagramma e tabella 2) offre un quadro poco diverso per quel che riguarda la distribuzione diacronica in percentuale dei corsi delle varie lingue. I corsi d'italiano hanno perso negli ultimi venti anni più di 50.000 iscritti. Tale diminuzione si spiega con un pubblico anziano, tipico per tante VHS, che continua ad invecchiare, fenomeno trasversale anche in altri dipartimenti, come per esempio le conferenze su temi politici o storici. Dall'altra, però, c'è sicuramente una maggiore concorrenza delle sempre più numerose - e di più facile utilizzo - applicazioni digitali e piattaforme per l'apprendimento linguistico che si rivolgono, come le VHS, ad un pubblico interessato innanzi tutto a raggiungere delle competenze linguistiche di base per poter andare in vacanza in Italia o per comunicare con parenti e vicini.

Quest'ultimo aspetto è valido soprattutto per le grandi città come Berlino, Amburgo e Monaco di Baviera che stanno diventando sempre più internazionali e multilingui.

I corsi d'italiano nelle VHS e i relativi partecipanti diminuiscono quindi progressivamente, anche se non in modo così drastico come quelli d'inglese e francese. Rimangono negli ultimi anni nella penultima posizione dopo, in ordine, i corsi di tedesco, inglese, di altre lingue e di spagnolo, avendo superato dal 2015 quelli di francese.

Diagramma e tabella 2: Iscrizioni ai corsi di lingue nelle VHS tedesche per anni



Anno	Tedesco	Inglese	Francese	Italiano	Spagnolo	Altre lingue*	Totale corsi di lingue
1997	291.356 (15,9%)	749.282 (40,8%)	232.547 (12,7)	193.872 (10,6%)	199.931 (10,9%)	168.258 (9,2)	1.835.282 (100%)
2007	379.224 (20,8%)	617.427 (33,9%)	178.668 (9,8%)	175.571 (9,6%)	231.534 (12,7%)	212.218 (12,3%)	1.819.654 (100%)
2015	822.285 (41,8%)	467.308 (23,8%)	143.377 (7,3%)	143.652 (7,3%)	181.648 (9,2%)	187.849 (9,7%)	1.967.599 (100%)
2016	1.093.513 (50,3%)	452.668 (20,4%)	137.149 (6,2%)	143.220 (6,5%)	184.019 (8,3%)	208.812 (8,3%)	2.219.381 (100%)
2017	1.147.118 (50,2%)	427.071 (18,7%)	132.384 (5,8%)	141.125 (6,2%)	184.426 (8,1%)	257.210 (11,0%)	2.289.334 (100%)

* Somma dei dati dei corsi di: arabo/ cinese/ danese/ finlandese/ giapponese/ latino/ greco moderno/ ebraico moderno (ivrit)/ nederlandese/ norvegese/ polacco/ portoghese/ russo/ svedese/ serbocroato/ turco/ altre lingue

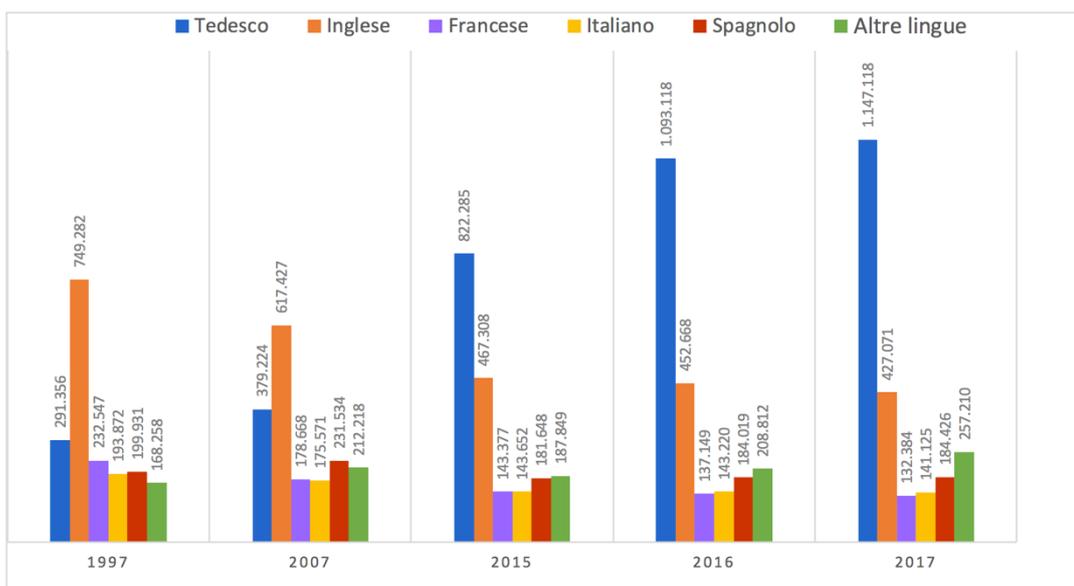
Osservando invece la distribuzione per i sedici *Bundesländer* (cfr. Diagramma e tabella 3) in cui è suddivisa la struttura federale tedesca si nota che:

1. Gli unici *Bundesländer* in cui è aumentato il numero di iscritti/e ai corsi d'italiano sono Berlino e Brandeburgo. Tale aumento si spiega forse con il continuo aumento, negli ultimi anni, di italiane e italiani che scelgono di vivere a breve o lungo termine nella città tedesca sicuramente più internazionale e *hipster*: da qui i maggiori contatti con italofoeni.
2. La maggior richiesta di corsi d'italiano nei due *Bundesländer* Baden-Württemberg e Baviera ha sicuramente a che fare con la relativa vicinanza all'Italia delle regioni della Germania meridionale e con una tradizione di rapporti culturali.

3. La forte richiesta nel *Bundesland* Renania Settentrionale-Vestfalia, anche qui peraltro in diminuzione, è forse spiegabile con la numerosa presenza di italiane e italiani, in gran parte discendenti dagli/dalle emigranti italiani/e degli anni sessanta e settanta e con l'accentuato, rispetto ad altri *Bundesländer*, profilo multi-etnico e multilinguistico che promuove senz'altro Settaplù contatti interculturali.

Questa distribuzione tra i vari *Bundesländer* si potrebbe spiegare quindi con una motivazione ad apprendere la lingua italiana prettamente intrinseca dovuta al contatto con l'Italia, la sua cultura e i suoi abitanti più che a motivi estrinseci dovuti ai rapporti commerciali con l'Italia che riguardano tutto il territorio tedesco, ma sono percepiti in misura minore rispetto alla loro effettiva esistenza.

Diagramma e tabella 3: Iscrizioni ai corsi d'italiano delle VHS per Bundesland e anni



Jahr	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MVP	NDS	NRW	RP	SL	SN	SA	SH	TH
2009	34.678	56.164	4.881	1.060	1.057	2.399	10.972	684	11.597	26.692	6.843	1.578	2.311	730	4.121	1.613
2012	31.285	52.162	4.868	820	978	2.154	10.074	432	11.359	22.795	6.149	1.381	2.178	901	4.558	1.487
2015	29.947	47.365	5.017	841	926	2.323	9.170	440	10.415	22.184	6.089	1.324	1.968	816	3.620	1.207
2017	29.707	46.795	5.200	1.082	863	2.268	9.261	444	9.254	21.519	5.824	1.275	1.918	827	3.451	1.437

BW = Baden-Württemberg / BY = Baviera / BE = Berlino / BB = Brandeburgo / HB = Brema / HH = Amburgo / HE = Assia / MVP = Meclemburgo-Pomerania Anteriore / NDS = Bassa Sassonia / NRW = Renania Settentrionale-Vestfalia / RP = Renania-Palatinato / SL = Saarland / SN = Sassonia / SA = Sassonia-Analtina / SH = Schleswig-Holstein / TH = Turingia

Concludendo: la richiesta di corsi d'italiano nelle VHS non è elevata, sta diminuendo, anche se non drammaticamente. Insomma, non è in ottima salute, ma non è neanche veramente malata.

Quali potrebbero essere le prospettive per i prossimi anni? Di seguito alcune considerazioni in base a quanto ho potuto osservare nel corso della mia attività come responsabile di dipartimento.

1. Le VHS dovrebbero investire di più in marketing e diversificazione dell'offerta formativa per raggiungere un pubblico non solo prevalentemente dai 50 anni in su.
2. La richiesta di consolidare e certificare le proprie conoscenze linguistiche da parte dei/delle discendenti adulti della comunità italoфона potrebbe creare un bacino d'utenza non ancora raggiunto adeguatamente.
3. La capillarità delle 907 VHS sul territorio tedesco è una ricchezza che non ha nessun'altra istituzione preposta alla formazione ad adulti. Tale ricchezza potrebbe essere d'aiuto per una maggiore promozione – e quindi un maggiore investimento – nella formazione linguistica come veicolo di democrazia e tolleranza nonché per la crescita culturale degli individui. Questo aiuterebbe tutte le lingue e con loro anche quella italiana.
4. L'immagine positiva di cui l'Italia gode in Germania potrebbe essere utile per programmi di promozione culturale – e quindi anche linguistica – che non nascano solamente per motivi di mercato, legati quindi a una facile stereotipizzazione dell'Italia ovvero della *'Marke Italien'*, cioè di un'immagine creata soprattutto da tedeschi

e tedesche negli anni ottanta e novanta e assunta dagli italiani e dalle italiane per posizionarsi all'interno del mercato del lavoro tedesco, contribuendo però alla fossilizzazione di tali stereotipi, ormai in parte del tutto obsoleti.

5. Quindi meno *"pizza, pasta e sole"* a favore di una politica bilaterale culturale e linguistica che promuova la lingua italiana e la sua cultura con un'immagine più autentica e più vicina alla realtà.
6. In questo senso, le VHS – proprio per il loro carattere di istituzione popolare – potrebbero essere il luogo ideale per questo tipo di promozione. Le istituzioni italiane forse non si sono ancora rese conto dell'enorme potenziale della formazione ad adulti per la promozione culturale e linguistica e vedono probabilmente le VHS come una concorrenza ai corsi di lingua e cultura italiana degli istituti italiani di cultura, esistenti tuttavia solo nelle grandi città di Amburgo, Berlino, Colonia, Francoforte, Monaco di Baviera e Stoccarda. Secondo me, tale concorrenza non è in realtà così pericolosa, anzi una maggiore collaborazione potrebbe essere utile ad entrambi.

Livia Novi
Westfälischen
Wilhelms-
Universität Münster



“Le pagine di suggerimenti sono a cura delle case editrici”

suggerimenti

Indice

Casa della lingue:	Loescher Editore:
Al dente su Blinklearning _____ 56	Pronti per il test B1 _____ 62
Edilingua:	Loescher Editore:
Nuovissimo Progetto italiano	Un gioco da ragazzi _____ 63
2 e 3 _____ 58	Loescher Editore:
Edilingua:	In viaggio con l'arte _____ 64
La nuova prova orale 2 _____ 59	Bonacci Editore: LS junior _____ 65
Klett: Con piacere nuovo-	Hueber: Chiaro! Nuova Edizione _____ 66
Arriva il B1+ / B2! _____ 60	Hueber: Universale! Universatile!
Klett: Con piacere nuovo-	Universitalia 2.0! _____ 67
Digitales Unterricht _____ 61	

Un fine settimana a...

Brevi storie ambientate in alcune delle più famose città italiane

Al dente

Un manuale moderno e facile da usare

su BlinkLearning



Libro digitale interattivo

Tutti i livelli di **Al dente** e di **Un fine settimana a...** in formato **digitale interattivo** con la possibilità di riprodurre direttamente gli audio e i video, evidenziare, scrivere, cercare parole nel testo e aggiungere note.



Esercizi autocorrettivi

Più di **800 esercizi autocorrettivi** che gli studenti possono svolgere autonomamente o che possono venire assegnati dall'insegnante.



Gestione dell'apprendimento

Con BlinkLearning è possibile **creare gruppi classe**, **inviare messaggi e compiti** ai singoli studenti e all'intera classe, valutare gli esercizi svolti e **seguire i progressi degli studenti**.



Materiali extra

Guida per l'insegnante, **Test di verifica**, **Palestra di lessico e grammatica** di **Al dente**, **attività extra** di **Un fine settimana a...**, **glossari in tedesco** di entrambi i testi e tantissimi altri materiali scaricabili.



Flessibilità e facilità d'uso

Piattaforma accessibile **online e offline** e compatibile con **PC, MAC, Tablet e Smartphone**. Possibilità di integrazione con Google e Microsoft.



Al dente

Proposte per la didattica a distanza

La nuova edizione delle Guide per l'insegnante di Al dente per stare al passo coi tempi!



Indicazioni e proposte alternative per lo svolgimento a distanza delle attività del manuale

E in più..

- **Istruzioni** per svolgere in presenza le attività del manuale
- Molte **attività complementari**
- **Soluzioni e trascrizioni**
- **Scaricabile gratuitamente** in formato PDF su BlinkLearning e sul sito www.cdl-edizioni.com

Incontro Pratico virtuale

Un viaggio formativo senza spostarsi da casa

Sabato 24 ottobre dalle 13 alle 19 si terrà il primo Incontro Pratico Virtuale di Casa delle Lingue!

Il programma prevede **4 seminari**

- **Giocare con l'italiano** con **Fabio Caon** (Università Ca' Foscari di Venezia)
- **Imparare consapevolmente: spunti di mindfulness in classe** con **Jolanta Burzyska** (medico psicoterapeuta) e **Vincenzo Morano** (Dante Alighieri di Siena)
- **Storie di pasta** con **Chiara Dellerba** (artista) e **Giovanna Digregorio** (Nomad Teachers)
- **Canzoni e italiano** con **Fabio Caon** (Università Ca' Foscari di Venezia)

un gioco a premi e un aperitivo d'autore!

Iscrizioni su: www.cdl-edizioni.com/agenda



DISTRIBUTORE UFFICIALE IN AUSTRIA, GERMANIA E SVIZZERA:



klett-sprachen.de



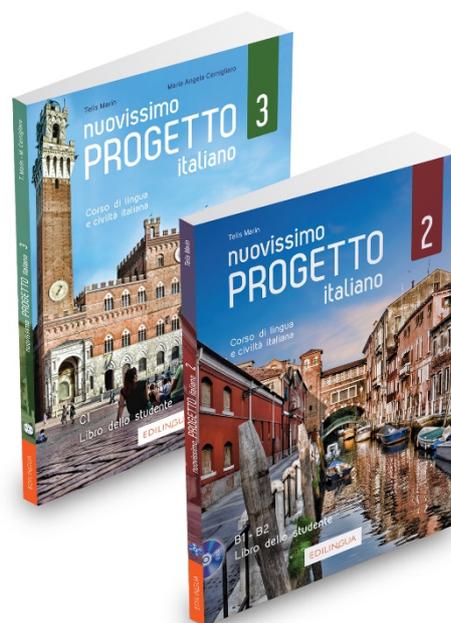
EDILINGUA

l'italiano nel mondo... da insegnanti a insegnanti

Nuovissimo Progetto italiano 2 e 3

Telis Marin

- Corso di lingua e civiltà italiana per studenti adulti e giovani adulti.
- Secondo volume (livelli B1-B2 del QCE): 11 unità didattiche + sezione introduttiva.
- Terzo volume (livello C1 del QCE): 30 unità didattiche, brevi ma complete.
- Caratteristiche principali:
 - equilibrio tra elementi comunicativi, grammaticali e lessicali, e lavoro sistematico sulle 4 abilità, compresa quella di produzione scritta
 - approccio induttivo di scoperta degli elementi grammaticali e riflessione attiva sulle strutture linguistiche: lessicali e grammaticali
 - materiale autentico, scritto e orale
 - ripresa sistematica delle strutture linguistiche in un approccio a spirale
 - videocorso che riprende e completa i contenuti delle unità e video culturali per approfondire gli aspetti socioculturali dell'Italia di oggi
 - progressione veloce e facilità nell'uso
 - numerosi materiali extra, cartacei e digitali
- Materiali che integrano il corso:
 - i-d-e-e: innovativa piattaforma che offre il Quaderno interattivo, brani di ascolto, materiali video, test, giochi e una serie di risorse e strumenti per studenti e insegnanti
 - E-book: libro dello studente in formato digitale su blinklearning.com
 - Software per la Lavagna Interattiva Multimediale
 - Guida didattica digitale: scaricabile e fruibile online per PC/MAC e tablet
 - Giochi digitali: per ripassare i contenuti delle unità, gratuitamente disponibili su i-d-e-e.it
 - Glossario interattivo: applicazione per dispositivi iOS e android
 - Gioco di società: 4 diverse tipologie di gioco
- Il corso si compone di: Libro dello studente, Quaderno degli esercizi, DVD, CD audio e codice i-d-e-e. La versione "edizione per insegnanti", offre in più le chiavi delle attività del Libro e degli esercizi del Quaderno.



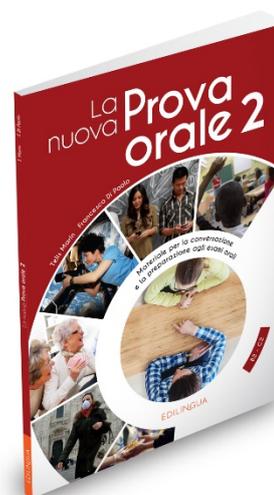
EDILINGUA

l'italiano nel mondo... da insegnanti a insegnanti

La nuova Prova orale 2

Materiale per la conversazione e la preparazione agli esami orali

- Si rivolge a studenti di livello B2-C2.
- È il secondo volume di un moderno manuale pensato per lo sviluppo dell'abilità di produzione orale e per preparare gli studenti agli esami orali degli enti certificatori.
- Edizione completamente aggiornata con nuovi testi autentici, nuove immagini e nuovi spunti per stimolare la conversazione.
- L'insegnante può affiancare *La nuova Prova orale 2* a qualsiasi corso di italiano L2/LS e in qualsiasi momento.
- Il volume consta di 4 sezioni:
 - **Le unità tematiche:** 45 unità che trattano altrettanti diversi argomenti d'attualità, offrendo come input per la conversazione 2 testi autentici, immagini, lessico utile sull'argomento e domande da sfruttare come spunto;
 - **I compiti comunicativi:** compiti simili a quelli di vari esami orali, come per esempio il quarto livello delle Certificazioni dell'Università per Stranieri di Perugia (Celi 3);
 - **Le espressioni e massime:** simili a quelle proposte dai vari esami orali delle principali Certificazioni italiane, come per esempio nel Celi 5;
 - **Il glossario:** in cui viene spiegato il lessico utile che gli studenti hanno a disposizione nelle unità tematiche per la loro preparazione alla discussione e per ottimizzare il tempo di studio.
- L'insegnante può affiancare *La nuova Prova orale 2* a qualsiasi corso di italiano L2/LS e in qualsiasi momento.



Con piacere nuovo – arriva il B1+ / B2!



Corso di italiano con esercizi + audio online
+ Klett Augmented

Con piacere nuovo B1+ / B2:

- Sechs Lektionen mit aktuellen Themen auf 96 Seiten (z. B. Nachhaltigkeit, Europa)
- Förderung der kommunikativen Kompetenz
- Einführung der Grundgrammatik B2 und Vertiefung der wichtigsten Grammatikstrukturen aus A1, A2 und B1
- Grammatikübersicht auf Deutsch
- Anhang mit lektionsbegleitendem und alphabetischem Vokabular, Lösungen zum Übungsbuch sowie praktischen Redemitteln

www.klett-sprachen.de/conpiacere-nuovo

Ob im Präsenzkurs oder virtuell – mehr Flexibilität für Ihren Unterricht!



Con piacere nuovo A1
Digitales Unterrichtspaket



Con piacere nuovo A2
Digitales Unterrichtspaket



Con piacere nuovo B1
Digitales Unterrichtspaket

Das Digitale Unterrichtspaket enthält:

- Kurs- und Übungsbuch als digitale Ausgabe für Beamer/Whiteboard
- Guida per l'insegnante und Kopiervorlagen
- Integrierte Hördateien

Praktisch und flexibel:

- Umfangreiche Werkzeugleiste mit vielen Bearbeitungsfunktionen
- Eigene Notizen festhalten
- Hördateien abspielen
- Mit einem Klick zwischen den Komponenten wechseln

www.klett-sprachen.de/conpiacere-nuovo

Sprachen fürs Leben!

Alessia Benenti - Valentina Mussi



L'ESCHER
EDITORE

PRONTI PER IL TEST B1

Prepararsi alla certificazione di italiano B1 per la cittadinanza

CON LIBRO DIGITALE



www.loescher.it

Pronti per il test B1 è uno strumento di aiuto per chi si prepara al test di italiano B1 per l'ottenimento della cittadinanza italiana. Può essere utilizzato in classe o in autonomia.

- ▶ Dieci prove strutturate in modo simile ai test ufficiali, con i relativi ascolti.
- ▶ Suggerimenti e strategie.
- ▶ Laboratorio finale di produzione scritta.
- ▶ Focus sulle strutture grammaticali.
- ▶ Lavoro di ampliamento lessicale.
- ▶ Soluzioni dei test e trascrizioni degli audio.

 **SCOPRI+**

APP SCOPRI+

- ▶ Tutte le risorse audio del volume sono fruibili inquadrando le pagine del libro con smartphone o tablet dotati di fotocamera.

LIBRO IN DIGITALE

- ▶ Tutto il libro in digitale su piattaforma myLIM.



MATERIALI INTEGRATIVI

- ▶ Tracce audio in formato mp3.
- ▶ Trascrizioni delle tracce audio.
- ▶ Informazioni sulle prove ufficiali.

IL CORSO

CARTA+DIGITALE

DIGITALE

PRONTI PER IL TEST B1

9788858337295

9788857730615

Luisa Fumagalli - Daniela Rota

UN GIOCO DA RAGAZZI

Attività ludiche per esercitare la grammatica e il lessico
B1-C2



**LOESCHER
EDITORE**

CON LIBRO DIGITALE



Un gioco da ragazzi è una raccolta di attività ludiche e collaborative per giocare in classe, ripassando in modo divertente argomenti grammaticali e lessicali di livello intermedio e avanzato. Il libro è di supporto agli insegnanti e può essere utilizzato con studenti adolescenti e adulti, sia nei corsi di italiano in Italia e all'estero sia nella Scuola secondaria di primo e di secondo grado.

- ▶ 30 attività ludiche e collaborative.
- ▶ Lavoro su grammatica e lessico.
- ▶ Pagine fotocopiable.
- ▶ Esercizi di rinforzo.

LIBRO IN DIGITALE

- ▶ Tutto il libro in digitale su piattaforma myLIM.



MATERIALI INTEGRATIVI

- ▶ Materiali per le attività, anche a colori.
- ▶ Soluzioni degli esercizi di rinforzo.
- ▶ Note per l'insegnante sull'utilizzo degli esercizi di rinforzo.



www.loescher.it

IL CORSO

CARTA+DIGITALE

DIGITALE

UN GIOCO DA RAGAZZI

9788858335888

9788857730448

Alessandro Masi
con Chiara Barbato e Gaia Chiuchiù

IN VIAGGIO CON L'ARTE

Dieci racconti illustrati per scoprire la meravigliosa lingua dell'arte
B1-C2



**L'ESCHER
EDITORE**



L'italiano dell'arte non è solo una lingua settoriale. Il vasto repertorio lessicale che definisce tecniche e materiali artistici, che denomina elementi architettonici e urbanistici, che esprime le qualità visive e formali di un'opera d'arte, è parte integrante del nostro patrimonio culturale. Ne condivide le caratteristiche e la "bellezza": un linguaggio mimetico e descrittivo, creativo e funzionale, da sempre punto di riferimento e modello internazionale. Questo libro nasce per rendere accessibile al pubblico straniero, in modo piacevole e divertente, tale straordinaria ricchezza.

Articolato in dieci situazioni "tipiche" ambientate in alcune città d'arte del Bel Paese, sceneggiate e illustrate, il volume introduce ad altrettanti settori specialistici del mondo dell'arte e comprende esercitazioni e schede di approfondimento su una selezione di 200 lemmi. L'obiettivo è accompagnare e guidare il lettore e lo studente in un contesto di vita vissuta, alla scoperta di aspetti essenziali e significativi della nostra storia artistica, mettendone in luce e aiutando a comprenderne l'assoluta eccellenza.

APP SCOPRI+

 **SCOPRI+**

► Tutte le risorse audio del volume sono fruibili inquadrando le pagine del libro con smartphone o tablet dotati di fotocamera.

LIBRO IN DIGITALE

► Tutto il libro in digitale su piattaforma myLIM.



MATERIALI INTEGRATIVI

- Tracce audio in formato mp3.
- Guida.
- Soluzioni.

IL CORSO

IN VIAGGIO CON L'ARTE

CARTA+DIGITALE

9788858341308

DIGITALE

9788857732152



www.loescher.it

Marco Mezzadri - Paolo E. Balboni



Bonacci
editore

LS JUNIOR

Corso interattivo di lingua italiana per stranieri

A1 - B1

LS Junior è un corso di lingua italiana per stranieri pensato per rispondere ai bisogni di un pubblico giovane, nel rispetto delle modalità di apprendimento di pre-adolescenti e adolescenti, tanto in Italia quanto in altri paesi. Il corso copre i livelli dall'A1 al B1.



Ogni livello di *LS Junior* è composto da sette unità didattiche a loro volta suddivise in due lezioni ciascuna con sezioni che si ripropongono in ogni unità (lessico, grammatica, comunicare, civiltà ecc.) e una parte di eserciziaro. Ogni due unità vengono proposti un progetto comunicativo, una sezione di autovalutazione e una sezione di revisione e ampliamento. Gli strumenti in appendice (tabelle grammaticali, giochi di ruolo, glossario) o nel libro digitale e online (glossari multilingui, traduzione delle consegne degli esercizi per *LS Junior A1* ecc.) guidano o aiutano l'utilizzo del corso, semplificandolo al massimo grazie a una forte linearità interna.

La dimensione d'uso della lingua su cui si basa *LS Junior* porta a promuovere l'impiego di strumenti social della classe, oltre a strumenti audiovisivi e multimediali (video, giochi online ecc.) in grado di costruire esperienze linguistiche e culturali miranti a far sviluppare una competenza comunicativa vera, pronta per essere spesa nei diversi contesti in cui l'italiano viene usato, tanto in Italia quanto all'estero.

IL CORSO	CARTA+DIGITALE	DIGITALE
A1 VOLUME	9788820133573	9788857730585
A2 VOLUME	9788820138622	9788857730592
B1 VOLUME (in preparazione)	9788820138660	9788857730608

APP SCOPRI+ **SCOPRI+**

► Tutte le risorse audio e video del volume sono fruibili inquadrando le pagine del libro con smartphone o tablet dotati di fotocamera.

LIBRO IN DIGITALE

► Tutto il libro in digitale su piattaforma myLIM.



MATERIALI INTEGRATIVI

- Esercizi
 - Lessico
 - Comunicazione
 - Grammatica
- Consolidare le strutture
 - Costruisco la mia grammatica
 - Fonologia
- Migliorare il lessico
 - Glossario multilingue
 - Traduzione delle consegne
 - Dizionario visivo
- Dizionario dei gesti
- Giochi con le parole
- Video
 - Video interculturali
 - Video di civiltà
 - Video-interviste
- Qualcosa di intrigante
 - Canzoni
- Preparazione alla certificazione
- Guida per l'insegnante
- Soluzioni degli esercizi
- Trascrizioni degli audio



www.bonaccieditore.it

Chiaro! Nuova edizione

Novità

Chiaro! è un corso d'italiano diviso in tre livelli (A1, A2, B1) che mira a sviluppare negli studenti la competenza comunicativa fin da subito. Basato su un approccio didattico orientato all'azione questo manuale si caratterizza per una progressione graduale e una struttura regolare e trasparente.

La **nuova edizione** di **Chiaro!** presenta:

- ▶ una veste grafica moderna e vivace con foto e illustrazioni accattivanti;
- ▶ principi didattici e metodologici consolidati e al contempo rinnovati, con particolare attenzione all'aggiornamento del Quadro Comune Europeo di Riferimento (2018);
- ▶ input scritti e orali attualizzati;
- ▶ sequenze perfezionate (arricchite di passaggi intermedi o all'occorrenza snellite);
- ▶ ulteriori attività ludiche e di fissaggio;
- ▶ nuove attività per lo sviluppo dell'abilità di mediazione;
- ▶ sezioni dedicate alla riflessione interculturale aggiornate;
- ▶ video integrati nella rubrica "Ancora più chiaro".

Per ascoltare gli audio è possibile scaricare gratuitamente la *App in Realtà Aumentata (AR)* dall'App Store o Google Play. Gli ascolti sono anche acquistabili in formato CD.

Il manuale (con audio e video) è inoltre disponibile in versione digitale (www.hueber.de/digitale-lehrwerke).

Sul sito www.hueber.de/chiaro è possibile scaricare gratuitamente gli mp3 degli ascolti, la guida per l'insegnante, i video con le attività e tanto altro ancora.



A1 CHIARO! A1 – Nuova edizione
Kurs- und Arbeitsbuch mit Audios und Videos online
264 Seiten
€ 26,50 •
ISBN 978-3-19-275427-2



A2 CHIARO! A2 – Nuova edizione
Kurs- und Arbeitsbuch mit Audios und Videos online
248 Seiten
€ 26,50 •
ISBN 978-3-19-275449-4



È in preparazione e verrà pubblicato a gennaio 2021

B1 CHIARO! B1 – Nuova edizione
Kurs- und Arbeitsbuch mit Audios online
Ca. 268 Seiten
€ 28,50 •
ISBN 978-3-19-045467-9

Hueber Freude an Sprachen

Universale! Universatile! Universitalia 2.0!

Questo **eserciziaro** si rivolge agli utenti di **Universitalia 2.0 A1/A2**. La scansione degli esercizi, infatti, segue l'andamento delle corrispondenti 8 unità del manuale.

Le attività sono pensate per un lavoro individuale, ma possono essere utilizzate anche in classe durante la lezione.

I numerosi esercizi proposti appartengono a varie tipologie e hanno come obiettivo il consolidamento e l'approfondimento di quanto appreso nel corso della relativa lezione del manuale.

► **L'eserciziaro offre attività di:**

- grammatica,
- lessico,
- funzioni comunicative.

► **Particolare attenzione è dedicata a compiti di:**

- comprensione orale,
- comprensione scritta,
- produzione scritta.

Le soluzioni riportate in appendice permettono, in un contesto di autoapprendimento, di verificare l'esattezza delle risposte fornite.

Gli audio (in formato mp3), utili per svolgere i compiti di comprensione orale, sono reperibili sul sito:

www.hueber.de/universitalia-2.0



 **A1 bis A2** **Universitalia 2.0**
Sprachtrainer mit Audios online
96 Seiten
ISBN 978-3-19-145463-0



Hueber Freude an Sprachen