

Reimann, Daniel

## Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch)

Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 139-156



Quellenangabe/ Reference:

Reimann, Daniel: Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch) - In: Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 139-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324250 - DOI: 10.25656/01:32425; 10.31244/9783830999201.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324250>

<https://doi.org/10.25656/01:32425>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Daniel Reimann*

## **Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch)**

### **Abstract (der Herausgeber:innen)**

In his article “Instructional quality in the Romance languages as second, third and late foreign languages (French, Spanish, Italian, Portuguese),” Daniel Reimann examines the four Romance languages French, Spanish, Italian and Portuguese, focussing on their role as foreign languages that are generally learnt later (than, for example, English). The author explores the question of how instructional quality in this context can be modelled with regard to subject-matter requirements, based on the current state of research in these subjects. First, he derives 13 subject-specific characteristics of the Romance languages and then develops 14 specific features in relation to their role as second, third and late foreign languages.

### **1. Schulpraktischer Kontext, Fragestellung und Vorgehen**

Die vier romanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch sind deutschlandweit an allen Positionen der schulischen Fremdsprachenfolge belegt und werden vor allem an Gymnasien und Gesamtschulen, aber auch an Realschulen und im berufsbildenden Bereich unterrichtet. Dabei zeichnen sich folgende Schwerpunkte ab: Französisch wird inzwischen vor allem als zweite und dritte Fremdsprache angeboten und belegt, Spanisch vor allem als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprache, Italienisch als dritte und spät beginnende Fremdsprache, zunehmend aber auch als zweite Fremdsprache (z. B. in Thüringen, Sachsen, Berlin, Nordrhein-Westfalen) und Portugiesisch aktuell nur sehr punktuell als dritte und spät beginnende Fremdsprache sowie neuerdings als zweite Fremdsprache in Hessen ab dem Schuljahr 2023/2024 (Hessischer Landtag, 2021). Aus der folgenden Tabelle wird die Gesamtzahl der Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, die romanische Sprachen erlernen, ersichtlich (Tab. 1, Statistisches Bundesamt, 2022, Reimann, 2017a, bes. S. 264–278, zum Portugiesischen, da Portugiesisch vom Statistischen Bundesamt nicht eigens ausgewiesen wird). Als Bezugsgröße wird ferner auch die Zahl der Schüler:innen mit Latein erfasst, das in zahlreichen schulischen Sprachenbiographien in Verbindung mit romanischen Sprachen auftritt (s. u., Abschn. 3.2).

Tabelle 1: Schüler:innen der romanischen Fremdsprachen und Latein an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland (eigene Darstellung)

<b>Sprache</b>	<b>Zahl der Schüler:innen</b>
Französisch	ca. 1,3 Mio.
Latein	ca. 540.000
Spanisch	ca. 500.000
Italienisch	ca. 50.000
Portugiesisch	< 1.000

Mit Bezug auf die Sprachenfolgen ist stark vereinfacht festzustellen, dass Französisch eine etablierte zweite und dritte Fremdsprache ist, mit der Tendenz, die Position der zweiten Fremdsprache einzunehmen. Die Position der ersten Fremdsprache kann das Französische seit flächendeckender Einführung des Englischen an den Grundschulen nur noch selten halten oder sogar neu einnehmen. Spanisch ist inzwischen beinahe als zweite Fremdsprache neben Französisch und Latein etabliert, aber weiterhin auch in den Positionen der dritten und spät beginnenden Fremdsprachen anzutreffen. Italienisch ist als dritte und spät beginnende Fremdsprache fester Bestandteil des schulischen Angebots. Dabei lässt sich die leichte Tendenz erkennen, dass Italienisch zunehmend auch als zweite Fremdsprache angeboten wird. Portugiesisch wird bisher nur sehr punktuell angeboten; Hessen hat als erstes Bundesland dezidiert auf die Bedeutung des Portugiesischen als Weltsprache reagiert (s.o.). Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag folgende Fragestellung:

*Wie kann Unterrichtsqualität für die romanischen Sprachen mit Blick auf ihre Rolle als in der Regel zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprache(n) auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes spezifisch modelliert werden?*

Der Beitrag verfolgt einen hermeneutischen Zugriff und rekapituliert dabei einschlägige Modellierungen benachbarter Disziplinen (Schulpädagogik im Allgemeinen, Allgemeine Didaktik) und Fremdsprachendidaktiken (Didaktik der englischen Sprache und Literatur). Er prüft diese auf ihre Anschlussfähigkeit für die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen und legt infolgedessen einen theoretisch-konzeptionellen Entwurf zur Unterrichtsqualität speziell in den romanischen Sprachen als zweiten, dritten und spät beginnenden Fremdsprachen vor.

## 2 Theoretischer Kontext

### 2.1 Schulpädagogische und allgemein-didaktische Modellierungen

An anderer Stelle (Reimann 2023, bes. S., 248–260) wurde der Versuch unternommen, die in der Literatur mitunter unsystematisch und miteinander konkurrierend verwendeten Begrifflichkeiten wie Unterrichtskonzeptionen, Unterrichtsprinzipien, didaktisch-methodische Prinzipien usw. systematisch zueinander in Beziehung zu setzen und daraus ein Stufenmodell der Unterrichtsmethodik für den Fremdsprachenunterricht vor allgemein schulpädagogischem Hintergrund zu entwickeln. Man kann erkennen, dass es Überschneidungen und Wechselwirkungen zwischen reiner (spekulativer) Theorie und empirisch basierten Aussagen sowie zwischen den Konzepten Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsqualität gibt: Zu Unterrichtsprinzipien werden häufig solche grundlegenden Orientierungen erhoben, die (ggf. empirisch begründet) als Merkmale von Unterrichtsqualität angenommen werden (allgemein einführend zur Unterrichtsqualität aus der Perspektive der Schulpädagogik und der Bildungswissenschaften vgl. z. B. Gröschner & Kleinknecht, 2013; vertiefend z. B. Helmke, 2017). Bei Integration der verschiedenen Beschreibungsversuche von Unterricht, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, kann ein Stufenmodell mit fünf Ebenen vorgeschlagen werden: Auf den Ebenen 1 und 2, der schulpädagogischen bzw. allgemeindidaktischen Ebene, bewegen sich grundlegende Überlegungen zur Konzeption von Unterricht, die fächerübergreifend gültig und daher nicht für den Fremdsprachenunterricht spezifisch sind, gleichwohl aber den Fremdsprachenunterricht betreffen. Dabei betrifft die Ebene 1 Unterrichtskonzeptionen (z. B. lehrer:innen- und schüler:innengesteuerter Unterricht), wohingegen auf Ebene 2 Unterrichtsprinzipien bzw. Unterrichtsgrundsätze angesiedelt sind, die häufig auch mit Qualitätsmerkmalen von Unterricht gleichgesetzt wurden. Wiater (2020a und b) etwa unterscheidet zwischen fundierenden Unterrichtsprinzipien wie der Schüler:innenorientierung (vgl. S. 131–133; S. 22–31) und regulierenden Unterrichtsprinzipien wie der Differenzierung (vgl. S. 134–139; S. 32–130). Ebene 3 stellt eine Ebene des Übergangs von der schulpädagogischen bzw. allgemeindidaktischen Ebene zur fachdidaktischen und im konkreten Fall fremdsprachendidaktischen bzw. romanistisch-didaktischen Ebene dar. Es handelt sich hierbei um didaktisch-methodische Prinzipien des (Fremdsprachen-)Unterrichts wie Mehrsprachigkeitsorientierung. In diesem Bereich werden einerseits Prinzipien erfasst, die auch in anderen Fächern Gültigkeit beanspruchen können, andererseits aber auch Prinzipien, die durchaus als spezifisch für den Fremdsprachenunterricht gelten dürfen (wie z. B. Mehrsprachigkeitsorientierung). Ebene 4 betrifft die Organisation von Unterricht. Darunter werden die Aktions- und Arbeitsformen einerseits und die Sozialformen andererseits in ihrer jeweiligen fachbezogenen Realisierung gefasst, nunmehr regelmäßig ergänzt um Formate des offenen Unterrichts, wie z. B. Gruppenarbeit oder Lernzirkel. Ebene 5 ist die Ebene der konkreten Unterrichtstechniken wie z. B. der *one-minute talk* (Reimann, im Druck, S. 248–250).

Um sich der Frage nach Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen, gerade auch der zweiten, dritten und spät beginnenden Fremdsprachen, zu nähern, bietet es sich weiterhin an, bekannte schulpädagogische Kriterienkataloge ‚guten Unterrichts‘ zur Kenntnis zu nehmen (z. B. Meyer, 2020; Lipowsky, 2020; weiterhin Helmke, zuletzt 2022). Eine Konzentration des daraus letztlich hervorgehenden Konsenses findet sich in den TIMS-Studien seit 1995, in deren Rahmen als ebenfalls hinlänglich bekannte Qualitätsdimensionen von Unterricht benannt werden: Klassenführung und Strukturierung, Schüler:innenorientierung und Unterstützung, kognitive Aktivierung (vgl. Klieme et al., 2001, S. 51).

Ausgehend von der Annahme der genannten drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität können die folgenden Reflexionen zu Tiefenstrukturen und Prozessmerkmalen von Unterricht der romanischen Sprachen im Kontext der in der Einleitung von Lindl et al. dargestellten Modelle von Krauss et al., 2020 („Kaskadenmodell“, vgl. Abb. 1 im zitierten Beitrag) und von Charalambous & Praetorius, 2020 („MAIN-TEACH-Modell“, vgl. Abb. 2 im zitierten Beitrag) verstanden werden. Sie wären dort insbesondere im Bereich der Säulen 3 bis 5 (Kaskadenmodell) bzw. auf der mittleren Ebene (Klassenführung, sozio-emotionale Unterstützung, Unterstützung der aktiven Beteiligung) und der innersten Ebene der Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden, der kognitiven Aktivierung, der Unterstützung des Übens und des formativen Assessments (MAIN-TEACH-Modell) zu verorten.

## 2.2 Fremdsprachendidaktische Modellierungen

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik gibt es bisher nur sehr wenige Entwürfe zu Unterrichtsqualität. Diese stammen vor allem aus der Englischdidaktik. Auf fundierter empirischer Basis ist hier nach wie vor an die DESI-Studie von 2003/2004 zu erinnern, die mit Blick auf Unterrichtsqualität im Englischunterricht unter anderem zu folgenden Ergebnissen gelangt:

„In erfolgreichen Klassen ...

- kommen Schülerinnen und Schüler häufig zum Sprechen [...],
- warten Lehrerinnen und Lehrer mindestens drei Sekunden auf Schülerantworten,
- ist bei Unterrichtsgesprächen Englisch die überwiegende Unterrichtssprache,
- erhalten Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zur Selbstkorrektur ihrer Fehler,
- gibt es vergleichsweise wenige „Ein-Wort-Sätze“,
- kommt es zu Lehrer-Schüler-Dialogen (mehrere Gesprächsstationen, über einfache Frage-Antwort-Sequenzen hinaus)“ (Helmke et al., 2008, S. 361, vgl. Wilden, 2021, S. 214).

Weiterhin kann die Publikation *Wirksamer Englischunterricht* von Prusse-Hess und Prusse (2018) angeführt werden. Datengrundlage sind hier schriftliche In-

interviews mit Fachdidaktiker:innen sowie erfahrenen Unterrichtspraktiker:innen (insgesamt 18 bzw. 9 aus jeder der beiden Gruppen). Nach deren Ansicht zeichnet sich „wirksamer (Englisch-) Unterricht“ in der Zusammenfassung von Prusse-Hess und Prusse (2018) durch folgende Merkmale aus:

- hohe Sprachkompetenz der Lehrkraft,
- Methodenvielfalt,
- Balance zwischen offenen und geschlossenen Lernformen,
- differenzierte Arbeitsaufträge / Aufgaben,
- Zielsprache als Unterrichtssprache,
- anspruchsvolle und kommunikationsfördernde Aufgaben,
- sorgfältige Unterrichtsplanung,
- vielfältiger Medieneinsatz,
- bilingualer Sachfachunterricht,
- „eine angemessene Repräsentation der Breite des Wissensgebiets“ (Thaler, 2019, S. 5)

Nach Thaler (2014) und Wilden (2021) erfährt die kognitive Aktivierung etwa der TIMS-Studien und nachfolgender Veröffentlichungen zur Unterrichtsqualität in anderen Fächern für den Fremdsprachenunterricht eine spezifische Ausprägung als „kommunikativ-kognitivierende Aktivierung“ bzw. allgemeiner „kommunikative Aktivierung“ (Wilden, 2021, bes. S. 214, 216).

### **3 Vorschläge zur spezifischen (Weiter-) Entwicklung des Konzepts Unterrichtsqualität für die romanischen Schulsprachen**

#### **3.1 Romanistisch-didaktische Beiträge zu Unterrichtsprinzipien**

Forschung zu Unterrichtsqualität im engeren Sinne fehlt innerhalb der romanistischen Fachdidaktik bisher weitgehend. Erst recht liegen praktisch keine entsprechenden empirischen Forschungen vor. Zu didaktisch-methodischen Unterrichtsprinzipien der o. g. fachdidaktischen Ebene 3 finden sich in diversen unterrichtspraktisch orientierten, einführenden Handbüchern zu den Fachdidaktiken und Fachmethodiken der romanischen Sprachen verschiedene Listen, die in Tabelle 2 synoptisch zusammengetragen werden (vgl. analog für das Fach Latein Hofrichter et al., in diesem Band):

Tabelle 2: Didaktisch-methodische Prinzipien (Ebene 3) des Fremdsprachenunterrichts in diversen Überblicksdarstellungen (eigene Darstellung, Reimann, 2023, S. 256-257)

<b>(fremdsprachen-) didaktisch-methodische Prinzipien (Ebene 3)</b>	Krechel, 2016	Müller & Rohling, 2016	Plikat, 2018	Reinfried, 2017b	Steveker, 2019
Lerner:innenorientierung/ Schüler:innenorientierung	X	X		X	X
Differenzierung			X		
nachhaltiger Umgang mit Fehlern	X				
Handlungsorientierung	X	X		X	X
Kommunikationsorientierung		X			
Anwendungsorientierung	X				
Aufgabenorientierung	X		X	X	
Kompetenzorientierung		X			
Standardorientierung					X
Outputorientierung	X	X			
Prozessorientierung				X	X
Inhaltsorientierung, Bildungsanspruch			X	X	
funktionale Zwei- oder Mehrsprachigkeit	X	X			
Mehrsprachigkeit/ Mehrsprachigkeitsdidaktik			X		
Sprachbewusstheit			X		
Ganzheitlichkeit				X	
Rituale	X				

Betrachtet man die Zusammenstellung in Tabelle 2, so ergeben sich daraus wenig grundlegend neue Aspekte, allerdings kann man feststellen, dass folgende didaktisch-methodische Prinzipien offensichtlich besondere Beachtung im aktuellen romanistisch-didaktischen Diskurs genießen: Es ist einerseits eine dezidierte Betonung von Handlungs- und Aufgabenorientierung festzustellen, andererseits ist allmählich eine (postulierte) Rückbesinnung auf Inhaltsorientierung bzw. einen weiter gefassten Bildungsanspruch des Unterrichts der romanischen Sprachen feststellbar. Weiterhin ist eine Beachtung der funktionalen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und nicht zuletzt ein explizites Aufgreifen mehrsprachigkeitsdidaktischer Aspekte zu beobachten.

Weitere Ansatzpunkte für die Bestimmung von Gütekriterien für den Unterricht der romanischen Sprachen können Diskursfelder der neueren romanistisch-fachdidaktischen Debatte sein, die Marcus Reinfried im Jahr 2001 auf der Grundlage einer systematischen Auswertung fachdidaktischer Beiträge empirisch fundiert ausmachen konnte und die er als konstituierend für einen „neokommunikativen Fremdsprachenunterricht“ bezeichnet hat (Reinfried, 2001; überarbeitet in Reinfried & Volkman, 2012 und in Reinfried, 2017a und b). Diese Beschreibung einer „neokommunikativen Phase“ des Fremdsprachenunterrichts wurde von Reimann theoretisch weiterentwickelt (bes. Reimann, 2014; Reimann, 2015a und b; Reimann, 2023). Zu weit hat sich der Fremdsprachenunterricht insbesondere seit der Jahrtausendwende unter anderem in der Folge der Publikation des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* im Jahr 2001 und der fremdsprachlichen Bildungsstandards von 2003 vom kommunikativen Paradigma der 1970er Jahre entfernt bzw. weiterentwickelt, als dass man noch immer einfach von „kommunikativem“ Fremdsprachenunterricht sprechen könnte. Zugleich wird das Grundanliegen der „kommunikativen Methode“, die kommunikative Kompetenz (vgl. z.B. zur Grundlegung in der deutschen fremdsprachendidaktischen Debatte Piepho, 1974) keineswegs in Frage gestellt – ja der „neokommunikative Fremdsprachenunterricht“ schreibt diese unter veränderten Vorzeichen fort und setzt sie im Sinne der Kompetenzorientierung konsequent um. War die bevorzugte Bezugsdisziplin der „kommunikativen Methode“ die linguistische Pragmatik (z.B. Reinfried, 2006, S. 41–42) und waren entsprechende Lehrwerke noch deutlich von strukturalistischen Einflüssen geprägt, so sind wesentliche Diskussionsfelder der neokommunikativen Fremdsprachenforschung, mithin distinktive Merkmale, durch welche sich ein neokommunikativer Fremdsprachenunterricht vom Unterricht der kommunikativen Methode der 1970er Jahre unterscheidet, nach Reinfried (2001; Reinfried & Volkman, 2012): Lerner:innenorientierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Prozessorientierung, Interkulturalität und fächerübergreifendes Lernen einschließlich Mehrsprachigkeitsdidaktik. Reinfried (2001) gliedert letztere in drei Teilbereiche: „interlinguale Koordination des Sprachinputs“, „interlinguale Lernstrategien“ und „kontrastive Sprach- und Kulturbewusstheit“ (Reinfried, 2001, S. 10). Aus heutiger Sicht könnte man vom erweiterten Konzept einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ sprechen (s. u., vgl. z. B. Reimann, 2015a und b; 2016a). Darüber hinaus sind die Diskursfelder Interkulturalität um Transkulturalität (z. B. Reimann, 2013, 2017b und c) und Schüler:innenorientierung um Differenzierung und Inklusion zu erweitern sowie Aufgaben- und Standardorientierung, Multimedialität, Kognitivierung und Metakognition, die implizit teilweise bereits in Reinfried (2001) und Reinfried und Volkman (2012) angelegt sind, zu ergänzen (vgl. Reimann, 2014, bes. S. 90–91, 2015b). Marcus Reinfried selbst hat die inzwischen auch virulente Diskussion um eine „Inhaltsorientierung“, die der offensichtlichen Gefahr einer inhaltlichen Verflachung des Fremdsprachenunterrichts bei allzu ausgeprägter Konzentration auf die Vermittlung der leicht messbaren funktionalen kommunikativen Kompe-

tenzen gefolgt ist, als Charakteristikum des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts hinzugefügt (Reinfried, 2017b, bes. S. 79).

In Ergänzung zu den teilweise doch eher willkürlich wirkenden Zusammenstellungen in den oben ausgewerteten unterrichtspraktisch orientierten Einführungen in die Fachdidaktiken und -methodiken der einzelnen romanischen Sprachen und zur Übersicht über die Prinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts kann an dieser Stelle zur Orientierung über aktuelle Diskurse über den Unterricht in den romanischen Sprachen weiterhin auf die systematisch begründeten 13 didaktisch-methodischen Prinzipien des Landes Schleswig-Holstein in den *Fachanforderungen Französisch* bzw. *Spanisch* (2015a und b) und *Italienisch* (2018) hingewiesen werden. Die genannten Lehrpläne gehen diesbezüglich weit über die genannten Übersichten zu didaktisch-methodischen Prinzipien, aber auch über die bis dahin veröffentlichten Lehrpläne anderer Bundesländer hinaus. Es ist festzuhalten, dass die Konzepte nicht in exakt dieser Form in den Fachanforderungen für alle drei Sprachen aufgelistet werden, sondern dass die Lehrpläne der romanischen Sprachen diesbezüglich geringfügig voneinander abweichen. An dieser Stelle (Tab. 3) werden 13 didaktisch-methodische Prinzipien aus den Lehrplänen bzw. Fachanforderungen für die drei romanischen Schulsprachen in Schleswig-Holstein integrierend zusammengestellt und wiedergegeben:

Tabelle 3: Vorschlag von 13 didaktisch-methodischen Prinzipien (Ebene 3) für den schulischen Unterricht der romanischen Sprachen (auf der Grundlage von Ministerium für Schule und Berufsbildung, 2015a und b, S. 17–18 bzw. 16 sowie Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2018, S. 13–15, eigene Darstellung)

Prinzip	Erläuterung
Kompetenzorientierung	Der Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht 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.
Kommunikationsorientierung	Zentraler Bestandteil des Französisch- / Spanisch- / Italienischunterrichts ist der Ausbau der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. Bei der Wahl der Unterrichtsmethoden ist daher darauf zu achten, dass ein möglichst hoher Sprechanteil der Schüler:innen im Unterricht erreicht wird und sprachlich anspruchsvolle und inhaltlich adäquate Sprechanlässe geboten werden. Im Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht erfolgt tatsächliches Interagieren, das sich in einem zielgerichteten und kommunikationsbezogenen Gebrauch des Französischen / Spanischen / Italienischen 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.

<b>Prinzip</b>	<b>Erläuterung</b>
Inhaltsorientierung	Der Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht 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 Schüler:innen. Spracharbeit erfolgt stets integrativ; die sprachlichen Mittel erfüllen in diesem Sinne eine dienende Funktion.
Integrative Spracharbeit	Die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation, Orthografie) haben dienende Funktion. Sie sollten ausgehend von situativ angelegten Sachinhalten prinzipiell induktiv erarbeitet werden. Da die Schüler:innen bereits über Sprachlernstrategien verfügen, kann aber auch eine deduktivere Herangehensweise zur Erschließung sprachlicher Strukturen gewinnbringend sein. Die sichere Beherrschung sprachlicher Mittel ermöglicht die erfolgreiche Realisierung von Kommunikationsabsichten, wie sie typischerweise in alltäglichen sowie sach- und problembezogenen Kommunikationssituationen auftreten.
Funktionale Einsprachigkeit	Der Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht orientiert sich am muttersprachlichen Vorbild. Bei der Vermittlung des Spanischen stehen das Kastilische und die lateinamerikanischen Varianten gleichberechtigt nebeneinander, wobei die Lehrkraft eine Norm konsequent anwendet. Unterrichtssprache ist Französisch / Spanisch / Italienisch. Die deutsche Sprache wird in Ausnahmefällen zielführend eingesetzt, z. B. bei methodenorientiertem Arbeiten.
Funktionale Fehlertoleranz	Im Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht 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 Schüler:innen die für den Lernfortschritt erforderliche Orientierung.
Kriterienorientierung	Im Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht 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 Schüler:innen im Sinne einer Lernhilfe explizit Rückmeldung gibt.
Authentizität	Im Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht begegnen die Schüler:innen einer größtmöglichen Breite an altersgemäßen authentischen Texten im Sinne eines erweiterten Textbegriffs, ggf. 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.
Lernen am anderen Ort	Außerschulische Lernorte und vorhandene internationale Kontakte werden zielführend und unterstützend in den Unterricht eingebunden.
Individualisierung/Differenzierung	Der Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht berücksichtigt die Erkenntnis, dass Lernen ein individueller Aneignungsprozess ist. Er zielt auf die kognitive Aktivierung aller Schüler:innen ab und berücksichtigt deren individuelle Lernvoraussetzungen. Dies bedingt die Vermittlung von fachbezogenen Lernstrategien und die Bereitstellung von differenzierten Lernhilfen.

Prinzip	Erläuterung
Methodenvielfalt	Der Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht ist ein methodisch vielfältiger Unterricht mit variablen Organisationsformen, in denen sich individuelle, kooperative und plenare Arbeitsphasen finden. Der Unterricht lässt auch Raum für offenes und fächerübergreifendes Lernen.
Selbstständigkeit und Eigenverantwortung	Die Schüler:innen werden dazu befähigt, zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess und Spracherwerb zu übernehmen, und über die Sprache und den eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zum lebenslangen Sprachenlernen werden gefördert.
Mehrsprachigkeitsschulung / Sprachvernetzung	Der Französisch- / Spanisch- / Italienischunterricht nutzt Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schüler:innen bereits in weiteren Fremdsprachen erworben haben, zeigt Verbindungen zwischen Sprachen (auch verschiedenen Erstsprachen) auf, regt zu sprachvernetzendem Lernen an und bereitet durch die Vermittlung von Strategiewissen auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vor. Es wird grundsätzlich für Varietäten sensibilisiert.

### 3.2 Vorschläge zur spezifischen (Weiter-) Entwicklung des Konzepts „Unterrichtsqualität“ für die romanischen Sprachen als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprachen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen, die als Synthese des Forschungsstandes bzw. des Diskurses um Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen gelten dürfen, soll in mehreren Schritten der Versuch unternommen werden, auf der Grundlage der Abschnitte 2.1, 2.2 und 3.1 die für die romanischen Sprachen anzunehmenden Kriterien der Unterrichtsqualität weiter auszudifferenzieren. In einem ersten Schritt soll der Vorschlag einer Weiterentwicklung des Konzepts „Unterrichtsqualität“ für die romanischen Sprachen auf Grundlage der in der Romanistik festgehaltenen Unterrichtsprinzipien erfolgen: Angesichts der in Abschnitt 3.1 rekapitulierten, im romanistisch-didaktischen Diskurs dieser Jahre belegten Unterrichtsprinzipien können zu den in 2.1 und 2.2 festgehaltenen Aspekten folgende Nuancierungen bzw. Ergänzungen aus romanistisch-didaktischen Modellierungen hinzutreten:

- Inhaltsorientierung / Bildungsanspruch (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, 2015ff.; Reinfried, 2017; Plikat, 2018)
- fächerübergreifendes Lernen und Elemente bi- / multilingualen Sachfachunterrichts (vgl. Reinfried, 2001ff.; Reimann, 2014ff.)
- „aufgeklärte Einsprachigkeit“ / funktionale Ein- bzw. Zweisprachigkeit (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung / Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2015ff.; Krechel, 2016; Müller & Rohling, 2016)
- Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung (Krechel, 2016; Müller & Rohling, 2016; Reinfried, 2017b; Plikat, 2018; Steveker, 2019)

- Authentizität und außerschulische Lernorte (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung / Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2015ff.)
- Selbständigkeit / Eigenverantwortung einschließlich Sprachlernkompetenz (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung / Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2015ff.)
- Mehrsprachigkeitsschulung / Sprachvernetzung (vgl. Reimann, 2015ff.; Ministerium für Schule und Berufsbildung / Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2015ff.; Plikat, 2018)
- einschließlich (rezeptive) Varietätenkompetenz (vgl. Reimann, 2015ff., vgl. Reimann, 2011, 2017d; Ministerium für Schule und Berufsbildung / Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2015ff.)
- Inklusion (Reimann, 2014ff.; 2019).

Weiterhin sollen ergänzende Vorschläge zur spezifischen Weiterentwicklung des Konstrukts Unterrichtsqualität für die romanischen Sprachen mit Blick auf ihre Rolle als zweite, vor allem aber als dritte und spät beginnende Fremdsprachen in die Diskussion eingebracht werden. Folgende Kriterien können als Spezifika der Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen als zweite, dritte und spät beginnende Fremdsprachen angenommen werden:

1. Der Unterricht einer romanischen Sprache muss, je nachdem, ob es sich um eine zweite, dritte oder spät beginnende Fremdsprache handelt, unterschiedlich gestaltet werden. Dem zunehmenden Lebensalter, der kognitiven Entwicklung und dem jeweiligen Sprachenprofil ist Rechnung zu tragen.
2. Mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte müssen proaktiv und retroaktiv eingebracht werden, d. h., der Unterricht einer romanischen Sprache muss ihre Rolle als wenigstens zweiter, häufig dritter oder spät beginnender Fremdsprache gerecht werden. Dabei fungiert die jeweilige romanische Sprache auch als Sprungbrett zu weiteren romanischen Sprachen und trägt zugleich insgesamt zur Entwicklung von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstsein ab der zweiten Fremdsprache bei. Während Englisch tendenziell nur proaktiv auf weitere Fremdsprachen hinweisen kann – was die romanischen Sprachen auch können und sollen – so kann der Unterricht in den einzelnen romanischen Sprachen jeweils auch retroaktiv mindestens auf das Englische, ggf. auch auf das Lateinische (vgl. Hofrichter et al., in diesem Band) oder weitere gelernte Fremdsprachen zurückgreifen.
3. Unterrichtsqualität im Sinne einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Orientierung wird insbesondere in der Sensibilisierung für und Nutzung von Lernerleichterungen durch Transfer (beispielsweise in den Bereichen Lexik, Morphologie, *consecutio temporum*, Modi usw.) manifest (retroaktive Mehrsprachigkeit; vgl. für ähnliche Potenziale des Lateinunterrichts auch Hofrichter et al., in diesem Band).

4. Insbesondere die Sensibilisierung für weitere romanische Sprachen (z.B. Portugiesisch, Rumänisch) stellt darüber hinaus ein Merkmal von Unterrichtsqualität in den romanischen Sprachen dar, wobei sich eine solche Sensibilisierung idealerweise durch eine tatsächliche, systematische Progression in einer weiteren romanischen Fremdsprache auszeichnet (proaktive Mehrsprachigkeit).
5. Die Berücksichtigung des lateinisch-römischen sprachlichen und kulturellen Erbes scheint ein weiteres Qualitätsmerkmal eines bildend konzipierten Unterrichts der romanischen Sprachen zu sein, der Brückenschlag zum Lateinischen, punktuell auch zum Griechischen, ist in den verschiedenen Ausbildungszügen der einzelnen romanischen Sprachen möglich und stellt ein eigenes, spezifisches Merkmal von Unterrichtsqualität in den romanischen Schulsprachen dar (traditionell retroaktiv bei vorgelearnem Latein oder Griechisch, zunehmend auch proaktiv bei einer romanischen Sprache als zweiter und Latein als dritter Fremdsprache; vgl. dazu auch Hofrichter et al., in diesem Band).
6. Im Sinne der beschriebenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Orientierung stellt nicht nur die Initiierung des Rückgriffs auf sprachliches und inhaltliches, sondern auch auf strategisch-methodisches Vorwissen und entsprechende Kompetenzen aus der ersten, zweiten und ggf. dritten Fremdsprache ein weiteres Merkmal guten Unterrichts in den romanischen Sprachen dar.
7. Mit Blick auf sich abzeichnende mehrsprachige Lernbiographien, aber auch mit Blick auf das höhere Lebensalter zu Beginn eines Sprachlehrgangs (i. d. R. 13/14 Jahre) können sprachsystembezogene Kognitivierung und Sprachreflexion generell als Qualitätsmerkmal v. a. im Unterricht der dritten und spät beginnenden Fremdsprachen angenommen werden.
8. Aufgrund des höheren Lebensalters und fortgeschrittener kognitiver Entwicklung kann in den romanischen Sprachen als dritte, insbesondere aber als spät beginnende Fremdsprachen bei Aktivierung vorhandener sprachlicher Ressourcen und Sprachlernkompetenzen eine höhere Progression erzielt werden als z.B. im Englischen als erster Fremdsprache und einer romanischen Sprache als zweiter Fremdsprache. Diese Progression stellt eine Folge der oben beschriebenen Qualitätsmerkmale des Unterrichts in den romanischen Sprachen dar (insbesondere als dritte und spät beginnende Fremdsprachen).
9. Eine Betonung der rezeptiven Kompetenzen kann gerade in der spät beginnenden Fremdsprache dazu beitragen, ein noch niedriges sprachliches Niveau mit einer fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung der Lernenden und ausgeprägterem (Welt-)Wissen in Einklang zu bringen. Ansprechende und komplexe Inhalte können so bereits relativ früh im Sprachlehrgang behandelt werden. Auch dies stellt ein Qualitätsmerkmal des Unterrichts der romanischen Sprachen, hier speziell als spät beginnende Fremdsprachen, dar.
10. Auch im Bereich des kulturellen Lernens kann eine Didaktik der Mehrkulturalität proaktiv und retroaktiv ausgestaltet werden, indem einerseits bekannte kulturelle Phänomene aus anderen Sprachen aufgegriffen werden und andererseits proaktiv etwa auf Kulturen in anderen romanophonen Sprachgemein-

- schaften hingewiesen wird. Inter- und transkulturelle Kompetenzentwicklung im Unterricht einer romanischen Sprache sollte anhand spezifisch romanistischer Inhalte aus den verschiedenen Kontinenten erfolgen.
11. Die Vermittlung der romanischen Sprachen als Kultur- und Bildungssprachen sollte als ein weiteres Qualitätsmerkmal des Unterrichts in den romanischen Sprachen angesehen werden, aus dem ggf. auch ein Profilvermerkmal der romanischen Sprachen neben dem eher utilitaristisch wahrgenommenen Englischen entstehen kann.
  12. Differenzierung und Inklusion sollten noch stärker als Merkmal für Unterrichtsqualität betont werden. Hier ist auch der Spezifik der zweiten und dritten bzw. spät beginnenden Fremdsprachen Rechnung zu tragen, in denen mitunter sehr heterogene Lerngruppen neu gebildet werden. Man denke nur an den Fall einer spät beginnenden Fremdsprache als zweite Fremdsprache an einer Gesamtschule oder einem Oberstufenzentrum, an der/dem neben Schüler:innen, für die die spät beginnende Fremdsprache eine zweite Fremdsprache darstellt, Schüler:innen treten, für die der gleiche Kursus einen Sprachlehrgang in einer vierten Fremdsprache darstellen kann.
  13. Als Sonderfall von Inklusion kann die Berücksichtigung von Herkunfts- bzw. Familiensprachen im Fremdsprachenunterricht zum Qualitätskriterium erhoben werden (wobei dies grundsätzlich auch für den Englischunterricht zutrifft, mithin nicht als spezifisches Qualitätsmerkmal des Unterrichts der romanischen Sprachen gelten kann). Dabei kommt der Berücksichtigung einer besonderen Gruppe von Herkunftssprecher:innen, namentlich der Schüler:innen mit zielsprachlichem Hintergrund, herausragende Bedeutung zu (vgl. Reimann, 2020, 2021). Diese stellt für den Unterricht der romanischen Sprachen als Sprachen einer traditionellen, historischen, aber auch aktuellen Migration nach Deutschland (aber beispielsweise auch als Landessprachen in der Deutschschweiz) nicht nur ein Qualitätsmerkmal, sondern ein besonderes Gütekriterium dar.

Insgesamt sind diese Merkmale im Rahmen des Konzepts einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ realisierbar (vgl. Reimann, 2015a und b; 2016a). Mit Blick auf die dritten und vor allem auf die spät beginnenden Fremdsprachen kommen sicherlich insbesondere die Merkmale 2, 8, 9 und 11 in besonderem Maße zur Geltung, da sich der Unterricht gerade in den spät beginnenden Fremdsprachen dadurch auszeichnet, einerseits eine hohe sprachliche Progression zu ermöglichen, andererseits schon vor Erreichen eines hohen produktiven Zielniveaus inhalts- und bildungsorientiert gearbeitet werden kann.

Die genannten Aspekte haben mit Blick auf die in Abschnitt 2.1 resümierten schulpädagogischen Modellierungen ihren Bezug vor allem in den beiden Basisdimensionen der Schüler:innenorientierung und Unterstützung der Schüler:innen sowie der kognitiven Aktivierung. Sie sind Manifestationen insbesondere der Säule 3 des Kaskadenmodells von Krauss et al. (2020) in ihrer jeweiligen fach- und ausbildungszugspezifischen (zweite, dritte oder spät beginnende Fremd-

sprache) Realisierung. Dabei gehen die Merkmale 4, 5, 10 und 11 insofern auch darüber hinaus, als sie bildungsorientierte inhaltliche Aspekte gerade auch mit Blick auf die dritten und spät beginnenden Fremdsprachen fokussieren. Im Rahmen des MAIN-TEACH-Modells (Charalambos & Praetorius, 2020) könnten die genannten Kriterien als fach- und ausbildungszugspezifische Modellierungen insbesondere der Aspekte „Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden“ (Merkmale 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14), „kognitive Aktivierung“ (Merkmale 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 14) und „Unterstützung des Übens“ (Merkmale 1, 2, 3, 6, 9, 12, 13, 14) angesehen werden. Anhand dieser Zuordnungen zeigt sich zugleich, dass die zitierten Modelle aus den Bildungswissenschaften bzw. anderen Fächern zwar anschlussfähig, aber nur bedingt geeignet sind, um der Spezifik der romanischen Sprachen als zweiten, dritten und spät beginnenden Fremdsprachen gerecht zu werden. Es zeichnet sich insgesamt ab, dass das MAIN-TEACH-Modell mit seiner Berücksichtigung der Auswahl von Inhalten und fachspezifischen Methoden insgesamt geeigneter sein könnte, die inhaltlichen und unterrichtsmethodischen Spezifika eines fachmethodisch reflektierten, inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts zu erfassen.

#### **4 Perspektiven**

Bei dem vorliegenden Entwurf handelt es sich, wie in den methodischen Vorbemerkungen des Abschnitts 1 dargelegt, um hermeneutisch fundierte, aber letztlich subjektive Vorschläge. Diese Vorschläge haben innerhalb der romanistischen Fachdidaktik, in der es bisher noch keine systematischen Entwürfe, geschweige denn empirische Studien zur Unterrichtsqualität gibt, sondierenden Charakter. Weitere theoretische und empirische Forschung ist erforderlich, um das Konstrukt der Unterrichtsqualität für die romanischen Sprachen insbesondere in ihrer Position als zweite und gerade auch dritte und spät beginnende Fremdsprachen zu fassen (vgl. dazu auch die exemplarischen Fragestellungen bei Lindl et al., in diesem Band). Dabei könnten unter anderem auch die Auswahl und die Darstellung sprachlicher Inhalte, aber beispielsweise ebenfalls die Auswahl der kulturellen Inhalte oder die Entwicklung einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Progression reflektiert und weiter ausgestaltet werden. Mit Blick auf Unterrichtsqualität durch kulturelle Inhalte würde sich auch die Frage nach einer (Re-)Kanonisierung der Inhalte und ihrem Verhältnis zur aktuellen Kompetenzorientierung stellen. Zudem könnten und müssten Qualitätsmerkmale mit Blick auf romanische Sprachen als Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht weiter definiert werden (vgl. dazu z. B. für das Fach Russisch Tark, in diesem Band). Nicht zuletzt wäre die Qualität von herkunftssprachlichem Unterricht in den romanischen Sprachen, der in den letzten Jahren wieder an Bedeutung zu gewinnen scheint, spezifisch zu modellieren. Weiterhin scheint eine Inbezugsetzung der Dimensionen „Unterrichtsqualität“ und „Kompetenzen der Lehrkräfte“ mit Bezug auf den Unterricht

in den romanischen Sprachen sinnvoll (allgemein vgl. z.B. Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020; Lindl et al., in diesem Band).

## Literaturverzeichnis

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Charalambous, C. Y. & Praetorius, A.-K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100894. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 162–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2013). Klassenführung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 221–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838540580>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Hessischer Landtag (2021). *Entschließungsantrag Fraktion CDU, Fraktion Bündnis 90 / Die Grünen: Mehrsprachigkeit als Gewinn – Hessen baut Angebot der 2. und 3. Fremdsprachen an Schulen aus*. Hessischer Landtag, Drucksache 20 / 5547 vom 20.04.2021. Verfügbar unter <https://starweb.hessen.de/cache/DRS/20/7/05547.pdf>
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–58). Bonn: BMBF.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. *ZDM – Mathematics Education*, 52, 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Krechel, H. L. (2016). Erfolgreiche und ergebnisorientierte Unterrichtsgestaltung. In H. L. Krechel (Hrsg.), *Referendariat Französisch. Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung* (S. 19–52). Berlin: Cornelsen.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 69–118). Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_4)
- Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* (15. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein (2018). *Fachanforderungen Italienisch*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2015a). *Fachanforderungen Spanisch*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2015b). *Fachanforderungen Französisch*. Kiel.
- Müller, K. & Rohling, B. (2016). *Referendariat Spanisch. Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

- Plikat, J. (2018). Gegenwärtige Leitkonzepte. In A. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch* (S. 131–150). Stuttgart: Klett.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality. The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Prusse-Hess, B. & Prusse, M. C. (2018). *Wirksamer Englischunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reimann, D. (2011). Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht. In M. Frings & F. Schöpp (Hrsg.), *Varietäten im Französischunterricht* (S. 123–168). Stuttgart: ibidem.
- Reimann, D. (2013). Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht? In M. Franke & F. Schöpp (Hrsg.), *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog* (S. 165–180). Stuttgart: ibidem.
- Reimann, D. (2014). Italienisch – ein vielschichtig thematisches Schulfach. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution 10: Kommunikation und Verstehen. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Fächern und Lernbereichen* (S. 79–111). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reimann, D. (2015a). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – neue Wege (auch) für den Spanischunterricht, Basisartikel. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 4–11.
- Reimann, D. (2015b). ELE (Spanisch als Fremdsprache) für Lernende mit L1 Deutsch aus kontrastiv-linguistischer Perspektive. In M. Meliss & B. Pöll (Hrsg.), *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft: Deutsch-Spanisch-Portugiesisch* (S. 193–217). Tübingen: Narr.
- Reimann, D. (2016a). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen. Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer\_innenbildung* (S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Reimann, D. (2017a). Portugiesischunterricht in Deutschland als Beitrag zu Mehrsprachigkeit und transkultureller Identitätsbildung. Historische Entwicklung und gegenwärtige Perspektiven. In ders., *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts* (S. 247–286). Stuttgart: ibidem.
- Reimann, D. (2017b). Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen. In ders., *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts* (S. 11–94). Stuttgart: ibidem.
- Reimann, D. (2017c). Inter- und transkulturelles Lernen im romanischen Tertiärsprachen- und im altsprachlichen Unterricht (Fokus: Spanisch, Italienisch, Griechisch). In M. Frings, S. Paffenholz & K. Sundermann (Hrsg.), *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz* (S. 217–235). Stuttgart: ibidem.
- Reimann, D. (2017d). Rezeptive Varietätenkompetenz im Spanischen – Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbe-

- wusstheit". In E. Leitzke-Ungerer & C. Polzin-Haumann (Hrsg.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (S. 69–95). Stuttgart: ibidem.
- Reimann, D. (2019). Inklusion im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der romanischen Sprachen. Eine Standortbestimmung zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009–2019). *Aggiornamenti – Rivista dell' Associazione Docenti d'Italiano in Germania* 15, 15–26.
- Reimann, D. (2020). Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer qualitativen Pilotierung (am Beispiel des Spanischen, mit Ausblicken auf weitere romanische Sprachen). In M. García García, M. Prinz & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 211–257). Tübingen: Narr.
- Reimann, D. (2021). ‚Muttersprachler/innen‘ im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer Studie zu den Fächern Spanisch, Portugiesisch und Italienisch mit Blick auf die Perspektive der Schüler/innen, *state of the art* der unterrichtsmethodischen Forschung und Anregungen für die Praxis. In C. Helmchen, S. Melo-Pfeifer & J. von Rosen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen* (S. 169–196). Tübingen: Narr.
- Reimann, D. (2022). Porquè uma didática do Português como língua estrangeira (“Fachdidaktik Portugiesisch”) na Alemanha? Para a fundação de uma disciplina. In L. Coelho (Hrsg.), *Portugal – Alemanha. Convergências e divergências*. São Paulo/Lisboa: Lisbon International Press, 257–283.
- Reimann, D. (2023). *Kompendium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch. I: Grundlagen*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.24053/9783381102426>
- Reinfried, M. (2001). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (S. 1–20). Tübingen: Narr.
- Reinfried, M. (2006). Im Rückspiegel: die „großen“ Methoden. In A. Nieweler (Hrsg.), *Fachdidaktik Französisch* (S. 38–43). Stuttgart: Klett.
- Reinfried, M. (2017a). Ein Rückblick auf die „großen“ Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In A. Nieweler (Hrsg.), *Fachdidaktik Französisch* (S. 68–73). Stuttgart: Klett.
- Reinfried, M. (2017b). Didaktisch-methodische Prinzipien heute. In A. Nieweler (Hrsg.), *Fachdidaktik Französisch* (S. 74–84). Stuttgart: Klett.
- Reinfried, M. & Volkmann, L. (2012). Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten. In dies. (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht* (S. 9–39). Frankfurt am Main: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02288-9>
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht: Deutschland, Schuljahr, Fremdsprachen, Schulart, Jahrgangsstufen* [Ergebnis 21111-0006]. Verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1673953254902&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=21111-0006&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#abreadcrumb>
- Steveker, W. (2019). Zeitgemäß unterrichten. In K. Sommerfeldt (Hrsg.), *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.; S. 23–48). Berlin: Cornelsen.
- Thaler, E. (2014). Kognitive Aktivierung & Hattie & Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht – Basisheft*, 6, 5–6.
- Thaler, E. (2019). Wirksamer Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht – Basisheft*, 6, S. 4–5.

Wiater, W. (2020). *Unterrichtsplanung* (4. Aufl.). Augsburg: Auer.

Wiater, W. (2020b). *Unterrichtsprinzipien* (8. Aufl.). Augsburg: Auer.

Wilden, E. (2021). Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch, *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 211–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00105-y>