

STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

– 194 –

Enza Biagini (Professore Emerito), Nicholas Brownlee, Martha Canfield, Richard Allen Cave (Emeritus Professor, Royal Holloway, University of London), Piero Ceccucci, Massimo Ciaravolo (Università Ca' Foscari Venezia), John Denton, Anna Dolfi, Mario Domenichelli (Professore Emerito), Maria Teresa Fancelli (Professore Emerito), Massimo Fanfani, Fiorenzo Fantaccini (Università degli Studi di Firenze), Paul Geyer (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn), Ingrid Hennemann, Sergej Akimovich Kibal'nik (Institute of Russian Literature [the Pushkin House], Russian Academy of Sciences; Saint-Petersburg State University), Ferenc Kiefer (Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences; Academia Europaea),

Michela Landi, Murathan Mungan (scrittore), Stefania Pavan, Peter Por (CNRS Parigi), Gaetano Prampolini, Paola Pugliatti, Miguel Rojas Mix (Centro Extremeño de Estudios y Cooperación Iberoamericanos), Giampaolo Salvi (Eötvös Loránd University, Budapest), Ayşe Saracçil, Rita Svandrik, Angela Tarantino (Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'), Maria Vittoria Tonietti, Letizia Vezzosi, Marina Warner (Birkbeck College, University of London; Academia Europaea; scrittrice), Laura Wright (University of Cambridge), Levent Yilmaz (Bilgi Üniversitesi, Istanbul), Clas Zilliacus (Emeritus Professor, Åbo Akademi of Turku). *Laddove non è indicato l'Ateneo d'appartenenza è da intendersi l'Università di Firenze.*

Laboratorio editoriale Open Access

Beatrice Töttössy (direttore), Arianna Antonielli (caporedattore), Via Santa Reparata 93, 50129 Firenze, tel. +39.055.5056664-6616; fax. +39.055.2756605, email: <laboa@lilis.unifi.it>, web: <http://www.fupress.com/comitatoscienficio/biblioteca-di-studi-di-filologia-moderna/23>

Opere pubblicate

I titoli qui elencati sono stati proposti alla Fup dal Coordinamento editoriale del Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi Interculturali e prodotti dal suo Laboratorio editoriale OA

Volumi ad accesso aperto

Stefania Pavan, *Lezioni di poesia. Iosif Brodskij e la cultura classica: il mito, la letteratura, la filosofia*, 2006 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 1)
Rita Svandrik (a cura di), *Elfriede Jelinek. Una prosa altra, un altro teatro*, 2008 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 2)
Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*, 2008 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 66)
Fiorenzo Fantaccini, *W. B. Yeats e la cultura italiana*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 3)
Arianna Antonielli, *William Blake e William Butler Yeats. Sistemi simbolici e costruzioni poetiche*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 4)
Marco Di Manno, *Tra sensi e spirito. La concezione della musica e la rappresentazione del musicista nella letteratura tedesca alle soglie del Romanticismo*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 5)
Maria Chiara Mocali, *Testo. Dialogo. Traduzione. Per una analisi del tedesco tra codici e varietà*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 6)
Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di anglistica e americanistica. Ricerche in corso*, 2009 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 95)
Stefania Pavan (a cura di), *Gli anni Sessanta a Leningrado. Luci e ombre di una Belle Époque*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 7)
Roberta Carnevale, *Il corpo nell'opera di Georg Büchner. Büchner e i filosofi materialisti dell'Iluminismo francese*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 8)
Mario Materassi, *Go Southwest, Old Man. Note di un viaggio letterario, e non*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 9)
Ornella De Zordo, *Fiorenzo Fantaccini, altri canoni / canoni altri. pluralismo e studi letterari*, 2011 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 10)
Claudia Vitale, *Das literarische Gesicht im Werk Heinrich von Kleists und Franz Kafkas*, 2011 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 11)
Mattia Di Taranto, *L'arte del libro in Germania fra Otto e Novecento: Editoria bibliografica, arti figurative e avanguardia letteraria negli anni della Jahrhundertwende*, 2011 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 12)
Vania Fattorini (a cura di), *Caroline Schlegel-Schelling: «Ero seduta qui a scrivere»*. Lettere, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 13)
Anne Tammi, *Scalar Verb Classes. Scalarity, Thematic Roles, and Arguments in the Estonian Aspectual Lexicon*, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 14)
Beatrice Töttössy (a cura di), *Fonti di Weltliteratur. Ungheria*, 2012 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 143)
Beatrice Töttössy, *Ungheria 1945-2002. La dimensione letteraria*, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 15)
Diana Battisti, *Estetica della dissonanza e filosofia del doppio: Carlo Dossi e Jean Paul*, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 16)
Fiorenzo Fantaccini, Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di anglistica e americanistica. Percorsi di ricerca*, 2012 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 144)
Martha L. Canfield (a cura di), *Peri frontiera del mondo. Eielson e Vargas Llosa: dalle radici all'impegno cosmopolita = Peri frontera del mundo. Eielson y Vargas Llosa: de las raíces al compromiso cosmopolita*, 2013 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 17)
Gaetano Prampolini, Annamaria Pinazzi (eds), *The Shade of the Saguaro / La sombra del saguaro: essays on the Literary Cultures of the American Southwest / Ensayos sobre las culturas literarias del suroeste norteamericano*, 2013 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 18)

Ioana Both, Ayşe Saracçil, Angela Tarantino (a cura di), *Storia, identità e canoni letterari*, 2013 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 152)
Valentina Vannucci, *Lecture anticononiche della biofiction, dentro e fuori la metafinzione*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 19)
Serena Alcione, *Wackenroder e Reichardt. Musica e letteratura nel primo Romanticismo tedesco*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 20)
Lorenzo Orlandini, *The relentless body. L'impossibile elisione del corpo in Samuel Beckett e la noluntas schopenhaueriana*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 21)
Carolina Gepponi, *Un carteggio di Margherita Guidacci*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 22)
Valentina Milli, *«Truth is an odd number»*. La narrativa di Flann O'Brien e il fantastico, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 23)
Diego Salvadori, *Il giardino riflesso. Lerbario di Luigi Meneghello*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 24)
Sabrina Ballestracci, Serena Grazzini (a cura di), *Punti di vista - Punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 25)
Massimo Ciaravolo, Sara Culeddu, Andrea Meregalli, Camilla Storskog (a cura di), *Forme di narrazione autobiografica nelle letterature scandinave. Forms of Autobiographical Narration in Scandinavian Literature*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 26)
Ioana Both, Ayşe Saracçil, Angela Tarantino (a cura di), *Imnesti e ibridazione tra spazi culturali*, 2015 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 170)
Lena Dal Pozzo (ed.), *New information subjects in L2 acquisition: evidence from Italian and Finnish*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 27)
Sara Lombardi (a cura di), *Lettere di Margherita Guidacci a Mladen Machiedo*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 28)
Giuliano Lozzi, *Margarete Susman e i saggi sul femminile*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 29)
Ilaria Natali, *«Remov'd from human eyes»: Madness and Poetry 1676-1774*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 30)
Antonio Civardi, *Linguistic Variation Issues: Case and Agreement in Northern Russian Participial Constructions*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 31)
Tefsay Tewolde, *DPS, Phi-features and Tense in the Context of Abyssinian (Eritrean and Ethiopian) Semitic Languages* (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 32)
Arianna Antonielli, Mark Nixon (eds), *Edwin John Ellis's and William Butler Yeats's The Works of William Blake: Poetic, Symbolic and Critical. A Manuscript Edition, with Critical Analysis*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 33)
Augusta Brettoni, Ernestina Pellegrini, Sandro Piazzesi, Diego Salvadori (a cura di), *Per Enza Biagini*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 34)
Silvano Boscherini, *Parole e cose*, a cura di Antonella Ciabatti, Innocenzo Mazzini, Giovanni Volante, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 35)
Ayşe Saracçil, Letizia Vezzosi (a cura di), *Lingue, letterature e culture migranti*, 2016 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 183)
Michela Graziani (a cura di), *Trasparenze ed epifanie. Quando la luce diventa letteratura, arte, storia, scienza*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 36)
Caterina Toschi, *Dalla pagina alla parete. Tipografia futurista e fotomontaggio dada*, 2017 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 37)
Diego Salvadori, *Luigi Meneghello. La biosfera e il racconto*, 2017 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 38)

Open Access Journals

Sabrina Ballestracci

**Teoria e ricerca
sull'apprendimento del tedesco L2**

Manuale per insegnanti in formazione

Firenze University Press
2017

Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2 :
manuale per insegnanti in formazione / Sabrina
Ballestracci – Firenze : Firenze University Press, 2017.
(Strumenti per la didattica e la ricerca; 194)

<http://digital.casalini.it/9788864535982>

ISBN (online) 978-88-6453-598-2

I prodotti editoriali di Biblioteca di Studi di Filologia Moderna: Collana, Riviste e Laboratorio vengono promossi dal Coordinamento editoriale del Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Firenze e pubblicati, con il contributo del Dipartimento, ai sensi dell'accordo di collaborazione stipulato con la Firenze University Press l'8 maggio 2006 e successivamente aggiornato (Protocollo d'intesa e Convenzione, 10 febbraio 2009 e 19 febbraio 2015). Il Laboratorio (<<http://www.lils.unifi.it/vp-82-laboratorio-editoriale-open-access-ricerca-formazione-e-produzione.html>>, <laboa@lils.unifi.it>) promuove lo sviluppo dell'editoria open access, svolge ricerca interdisciplinare nel campo, adotta le applicazioni alla didattica e all'orientamento professionale degli studenti e dottorandi dell'area umanistica, fornisce servizi alla ricerca, formazione e progettazione. Per conto del Coordinamento, il Laboratorio editoriale Open Access provvede al processo del doppio referaggio anonimo e agli aspetti giuridico-editoriali, cura i workflow redazionali e l'editing, collabora alla diffusione.

Editing e composizione: LabOA con Arianna Antonielli (caporedattore), con Benedetta Bronzini (assistente redattore).

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra snc.

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

A. Dolfi (Presidente), M. Boddi, A. Bucelli, R. Casalbuoni, M. Garzaniti, M.C. Grisolia, P. Guarnieri, R. Lanfredini, A. Lenzi, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, G. Nigro, A. Perulli, M.C. Torricelli.

La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Italia (CC BY-NC-ND 3.0 IT: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>>).

CC 2017 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com

A mia zia Carla

Indice

PREMESSA	9
CAPITOLO 1	
Lo sviluppo di un filone di studi poliedrico	13
1. Apprendimento linguistico e glottodidattica. Sulla storia della disciplina	14
2. Acquisizione e apprendimento. Alcune riflessioni terminologiche	19
3. Riflessione sulla natura della lingua e modelli teorici di apprendimento	22
CAPITOLO 2	
Ricerche sull'apprendimento del tedesco L2	27
1. Il progetto <i>ZISA</i>	28
2. Il progetto <i>DiGS</i>	30
CAPITOLO 3	
L'apprendimento di <i>DaF</i> presso italofoeni. Il progetto pisano	35
1. Fasi diacroniche	38
1.1 Morfologia verbale	40
1.2 Struttura frasale e ordine dei costituenti sintattici	48



8 Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2

1.3 Declinazione del caso nei sintagmi nominali e pronominali	57
1.4 Fasi diacroniche: riassunto	62
2. Fasi sincroniche	64
2.1 Fase sincronica I: <i>Unbewusstheit</i>	65
2.2 Fase sincronica II: <i>Bewusstheit</i>	67
2.3 Fase sincronica III: <i>Ausbau und Konsolidierung</i>	69
3. Riepilogo generale e confronto con lo stato dell'arte	71

CAPITOLO 4

RIFLESSIONI CONCLUSIVE IN OTTICA DIDATTICA	72
--	----

1. Apprendimento in fasi: è possibile guidarlo?	72
2. Strategie di apprendimento: come sfruttarle?	75
3. Un breve sguardo ad alcuni fattori extralinguistici	77

BIBLIOGRAFIA	79
--------------	----

APPENDICE

CORPUS DIVISO PER FASI CRONOLOGICHE	89
-------------------------------------	----

INDICE DEI NOMI	111
-----------------	-----

L'insegnante di lingue straniere deve ovviamente essere in possesso di ottime competenze linguistiche, d'altra parte la conoscenza attiva della lingua (*Sprachkönnen*) di per sé non è sufficiente: come mostra anche l'esperienza quotidiana, non sempre chi parla una lingua è in grado di comprenderne e spiegarne le regole e gli usi così come di comprendere e spiegare le difficoltà che un apprendente incontra nel processo di acquisizione. Alla pari di qualsiasi altro insegnante, l'insegnante di lingua è chiamato a essere consapevole dell'importante ruolo che svolge nella formazione dei propri discenti, deve essere in grado di valutare i presupposti e i risultati della propria attività didattica e a tale scopo disporre anche di altre conoscenze utili all'elaborazione di un metodo didattico che sia in grado di guidare gli apprendenti nel loro percorso formativo. Contribuisce allo sviluppo di tale consapevolezza la conoscenza delle peculiarità che caratterizzano il processo di apprendimento in generale e linguistico in particolare. Come attestato in letteratura dall'ipotesi dell'input, il metodo scelto può influenzare l'apprendimento in senso sia positivo sia negativo (cfr. Krashen 1981, 1985). La conoscenza delle difficoltà e delle strategie messe in atto dagli apprendenti nel processo di acquisizione linguistica può pertanto aiutare nella scelta di un metodo didattico adeguato a guidare tale processo.

Nello specifico, il presente lavoro intende offrire una panoramica su argomenti ritenuti – da chi scrive – fondamentali per la formazione di insegnanti della scuola di I e II grado, specializzati nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera (*Deutsch als Fremdsprache – DaF*). La riflessione teorica sulla natura della lingua e i risultati ottenuti dalle ricerche effettuate sull'apprendimento linguistico e, in particolare, su quello del tedesco lingua seconda (tedesco L2) offrono molti spunti di riflessione in ottica didattica, che meritano di essere portati all'attenzione di chi si appresta a diventare un insegnante di questa disciplina.

In particolar modo, si intende mostrare come nel processo di apprendimento sia possibile individuare fasi di acquisizione linguistica che permettono all'insegnante da una parte di riconoscere lo stadio di apprendimento in cui si trova di volta in volta il discente, dall'altra di operare una scelta dei contenuti da trattare a lezione, adeguata alle esigenze che via via si presentano. Il discorso si concentra su aspetti prettamente grammaticali, nella consapevolezza che essi costituiscono solo una parte dei fattori coinvolti nell'apprendimento linguistico, che qui non vengono approfonditi, come per esempio fattori neuro-biologici, psicologici e sociali. Non mancheranno tuttavia considerazioni su alcune di queste variabili, in particolar modo su quelle che secondo gli esiti delle ricerche empiriche sembrano maggiormente influenzare la durata delle fasi di apprendimento, portando talvolta a fenomeni di regressione o fossilizzazione.

Il presente lavoro raccoglie i risultati di una ricerca empirica che ho condotto tra il 2003 e il 2006 (Ballestracci 2006a), avente per oggetto l'apprendimento del tedesco come lingua straniera in studenti universitari, e quelli di una serie di studi cui mi sono dedicata negli stessi anni e negli anni successivi, incentrati su particolari aspetti, problematiche o fasi del processo di apprendimento preso in esame (cfr. Ballestracci 2004, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2014). La scelta di riunire e rielaborare materiale già pubblicato in un'unica monografia è motivata innanzi tutto dall'esigenza di disporre di un manuale da utilizzare nei corsi di Didattica della Lingua Tedesca nell'ambito dei percorsi formativi per futuri insegnanti. Il volume vuole altresì essere spunto di riflessione per insegnanti del tedesco L2 già operanti in ambito scolastico, per ricercatori e studiosi impegnati in ricerche sull'apprendimento linguistico nonché per studenti universitari di linguistica tedesca che intendano scrivere una tesi in quest'ambito di ricerca o che semplicemente, nel loro percorso formativo, aspirino a raggiungere oltre alla conoscenza attiva della lingua, una maggiore consapevolezza sulle problematiche coinvolte nel processo di apprendimento da essi vissuto in prima persona.

Il percorso qui proposto si articola in quattro tappe, corrispondenti ognuna a un capitolo: nel capitolo 1 si offre una panoramica sulle discipline che si occupano di apprendimento linguistico e didattica della lingua straniera, su alcune problematiche terminologiche legate al concetto di apprendimento e sulle principali teorie formulate negli studi linguistici dedicati a tale argomento. I due capitoli centrali descrivono gli esiti delle principali ricerche condotte sull'apprendimento del tedesco L2. In particolare, il capitolo 2 prende in rassegna ricerche condotte presso apprendenti con lingua diversa dall'italiano oppure condotte presso italofoeni, ma in contesto non guidato, mentre il capitolo 3 si concentra sul caso particolare degli apprendenti italofoeni, focalizzandosi specificamente sul contesto guidato, vale a dire sull'apprendimento in ambito didattico. Infine, nel capitolo 4 si discutono alcuni concetti e criteri fondamentali che, sulla base dei

risultati della ricerca, possono risultare utili alla costruzione di un metodo didattico *ad hoc* per apprendenti del tedesco L2, in particolare italofofoni. Il lavoro si chiude con due appendici: in Appendice I sono riportati alcuni elaborati scritti prodotti da apprendenti italofofoni oggetto di analisi nel già citato progetto longitudinale realizzato tra il 2003 e il 2006, dai quali sono tratti anche gli esempi contenuti nel capitolo 3. Essi potrebbero essere particolarmente utili a tutti coloro che intendano osservare, su base testuale, i fenomeni descritti nel lavoro, in particolare agli insegnanti in formazione che potranno utilizzare i testi per la redazione di unità didattiche e relazioni finali nell'ambito di percorsi formativi per insegnanti. Appendice II contiene un glossario bilingue (italiano-tedesco e tedesco-italiano) inerente ai principali termini specialistici relativi alla tematica trattata, utile soprattutto a quegli studenti che si cimentano con essa per la prima volta.

In questa sede desidero ringraziare il Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Firenze per aver accolto il volume nell'ambito del proprio progetto editoriale open access, il suo Laboratorio editoriale Open Access per avere lavorato alla redazione e all'editing del manoscritto con attenzione e scrupolosità, la casa editrice Firenze University per la pubblicazione e la promozione e i due referees anonimi, le cui osservazioni hanno notevolmente contribuito al miglioramento del prodotto finale. Un sentito grazie anche a Marina Foschi Albert e Marianne Hepp per i sempre preziosi consigli e a tutti gli studenti della Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Europee e Americane dell'ateneo fiorentino che nella stesura della tesi di laurea si sono confrontati con tematiche affini a quella qui proposta, in particolare a Sara Chiarotto che con il suo lavoro dedicato all'apprendimento in contesto multilingue mi ha permesso di rimanere aggiornata sull'argomento.

Un ultimo, ma non meno importante ringraziamento a mia zia, cui dedico il volume, per avermi insegnato a imparare.

Firenze, giugno 2017

Lo sviluppo di un filone di studi poliedrico

Sebbene nel presente lavoro, nella parte di descrizione dei risultati della ricerca, verranno vagliati da vicino solo fattori prettamente linguistici (in particolare grammaticali), è opportuno sottolineare che l'apprendimento di una lingua – sia essa lingua madre o lingua seconda¹ – è un processo cognitivo complesso che coinvolge anche fattori non linguistici, il cui ruolo non è meno determinante di quello rivestito dai fattori linguistici.

Tra i principali è possibile distinguere fattori neuro-biologici, psicologici e sociali. I fattori neuro-biologici riguardano lo stadio di sviluppo dell'individuo; ne sono esempio due variabili tra loro strettamente connesse: l'età, identificabile solo parzialmente con l'età anagrafica, essendo ogni singolo individuo in grado di svilupparsi più o meno velocemente di altri individui a lui coetanei (cfr. Singleton 1989; Pagonis 2009; Grotjahn, Schlak e Berndt 2010), e lo sviluppo della struttura cerebrale, in particolare delle aree deputate al linguaggio, quella di Broca e quella di Wernicke (cfr. Leuninger 1989; Götze 1997). Tra i fattori psicologici svolge un ruolo primario nel successo dell'apprendimento linguo-cognitivo, sempre per fare un esempio, la motivazione (cfr. Edelman 2000). Infine, i fattori sociali sono inerenti ad aspetti diastratici come contesto d'uso della lingua, sesso ecc. (cfr. Labov 1994, 2001).

I fattori menzionati non sono da considerarsi come variabili indipendenti, ma piuttosto come strettamente connesse tra loro; le correlazioni sono, anzi, molteplici. Per esempio, i fenomeni di disturbo del linguaggio sono in prima istanza di natura neuro-biologica, ma sono correlati, più o

¹ Sulla differenziazione tra apprendimento della lingua madre o di una lingua seconda e per altre differenziazioni terminologiche si veda par. 1.2.

meno direttamente, a fattori psicologici (es. problemi inerenti ai rapporti interpersonali) nonché sociali (es. integrazione dell'individuo nei gruppi, di lavoro o extra-lavorativi, scolastici ecc.). Non è un caso che gli esiti di ricerche su fenomeni neuro-biologici mostrino similitudini con gli esiti ottenuti sull'apprendimento di lingue straniere (cfr. per es. Götze 1995; Long e Doughty 2003; Johnson 2005; Paradis 2005).

Riassumendo, il processo di apprendimento linguistico è, come qualsiasi altro tipo di apprendimento, un processo *olistico* (cfr. anche par. 4.3). Proprio per la sua complessità, intorno a questo oggetto di ricerca si è sviluppato, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, un poliedrico filone di studi dedicati ai molteplici aspetti che lo caratterizzano. Ad esso si sono interessate diverse discipline che hanno sviluppato una lingua specialistica, vale a dire una terminologia speciale utile a descrivere i fenomeni di apprendimento linguistico (cfr. anche cap. 7) e che, stimulate dalla riflessione teorica sulla natura della lingua e dell'apprendimento, hanno realizzato ricerche empiriche finalizzate a verificare l'una o l'altra teoria. A questi tre aspetti sono dedicati i prossimi tre paragrafi: discipline di riferimento (par. 1.1), problemi terminologici (par. 1.2) e modelli teorici (par. 1.3). Una panoramica sulle tendenze descritte dalla ricerca è ritenuta qui utile a ottenere uno sguardo di insieme sulle variabili extralinguistiche coinvolte in questo particolare tipo di apprendimento, quello linguistico, e offre al contempo un percorso attraverso le tappe storiche che hanno portato alla nascita e allo sviluppo delle discipline di riferimento: gli Studi sull'apprendimento linguistico (*Spracherwerbsforschung*), la Didattica delle lingue straniere (*Fremdsprachendidaktik*) e la Didattica del tedesco come lingua straniera (*Deutsch als Fremdsprache – DaF*). La conoscenza di questi aspetti permette di sviluppare quella che qui si definisce *consapevolezza disciplinare*, vale a dire il sapere teorico e scientifico sulle discipline di riferimento, competenza utile alla formazione del glottodidatta.

1.1 Apprendimento linguistico e glottodidattica. Sulla storia della disciplina

I primi studi sull'apprendimento linguistico sorgono a partire dalla metà del secolo scorso. A dare impulso a tali studi sono diversi fattori: uno dei più importanti è dato sicuramente dalla rapida evoluzione delle scienze cognitive (*Kognitionswissenschaft*), vale a dire di quelle scienze che, come la psicologia (*Psychologie*) e la pedagogia (*Pädagogik*), si occupano dello sviluppo cognitivo (*kognitive Entwicklung*) dell'essere umano in generale e che considerano l'apprendimento linguistico come uno dei tanti processi apprenditivi in esso coinvolti, insieme per esempio all'apprendimento motorio, di facoltà creative ecc. (cfr. Edmondson e House 1993; Oerter e Montada 2002, 578-695 e 814-853; Linke, Nussbaumer e Portmann 2004, 373 e sgg.). Uno dei principali studiosi che si collocano in questo filone di

ricerca è Jean Piaget che si occupa in particolar modo dello sviluppo cognitivo del bambino (cfr. Piaget 1926). Nel modello proposto dallo studioso svizzero, che in letteratura prende il nome di costruttivismo o evoluzionismo, l'apprendimento è concepito come un processo dinamico che si realizza in tutte le sue fasi "in una continua interazione tra contesto e sviluppo fisico e cognitivo del bambino" (Beccaria 2004, 16)².

Un altro fattore che ha stimolato l'interesse per l'apprendimento linguistico è la nascita della cosiddetta linguistica moderna con la pubblicazione postuma degli appunti dei corsi di Linguistica generale (*Allgemeine Sprachwissenschaft*) tenuti da Ferdinand de Saussure tra il 1906 e il 1911 (cfr. de Saussure 1916)³. Inizialmente, a occuparsi di apprendimento linguistico è soprattutto la linguistica teorica (*Theoretische Linguistik*), con le riflessioni sulla natura della lingua proposte da Noam Chomsky (cfr. par. 1.3). Successivamente, per la sua intrinseca poliedricità l'apprendimento diviene oggetto di studio di diverse discipline, molte delle quali sviluppatesi, nell'ambito della cosiddetta linguistica applicata (*Angewandte Linguistik*), vale a dire di quella branca della linguistica che, spesso proprio partendo dai modelli proposti dalla linguistica teorica, descrive fenomeni linguistici su base empirica e, tenendo conto dei risultati ottenuti, formula proposte in ottica applicativa. Nel caso specifico degli studi di linguistica applicata, nella maggior parte dei casi si tratta di ricerche condotte sulla base di corpora contenenti i prodotti scritti e/o orali di un determinato gruppo di apprendenti e finalizzate a proporre nuovi metodi e strumenti didattici (cfr. cap. 2 e cap. 3).

Sempre in ambito applicativo, vi sono altre discipline che si occupano di apprendimento linguistico, sebbene esso non ne costituisca oggetto di interesse unico o centrale. Tali discipline nascono non a caso dal connubio tra la linguistica e le discipline non linguistiche menzionate all'inizio di questo capitolo (psicologia, neurologia, sociologia) e sono la psicolinguistica (*Psycholinguistik*), la neurolinguistica (*Neurolinguistik*) e la sociolinguistica (*Soziolinguistik*) (cfr. Linke, Nussbaumer, Portmann 2004, 293-364; Dietrich 2004a, 305-310 e 2004b, 311-313; Roche e Suñer 2017; cfr. anche Flinz 2013, 90 e 95). Con riferimento all'apprendimento, esse analizzano aspetti specifici, vale a dire rispettivamente: fattori psicologici (es. motivazione, paura), neurologici (es. disturbi del linguaggio come diafasia, dislessia), sociali

² Il modello di Piaget, sebbene elaborato in ambito pedagogico e non propriamente linguistico, può, similmente a quello di Noam Chomsky, essere fatto risalire a una concezione innatista poiché considera l'apprendimento linguistico come una capacità innata, in contrapposizione alla concezione comportamentista sostenuta dallo psicologo Frederik Skinner (cfr. par. 1.3).

³ L'espressione "linguistica moderna" viene utilizzata per distinguere gli studi che sorgono nel Novecento dagli studi precedenti, quelli glottologici, incentrati in particolar modo sull'analisi storico-comparativa delle lingue indoeuropee. La concezione della lingua di de Saussure è nota per la distinzione tra *signifié* (significato), l'oggetto della realtà extra-linguistica cui il segno linguistico si riferisce, e *signifiant* (significante), il segno linguistico stesso considerato nei suoi aspetti formali (cfr. Beccaria 2004, 690).

(es. sesso, contesto di apprendimento) (cfr. Long e Doughty 2003, 866-870; Wolff 2003; Grotjahn e Schlak 2010; Rohman 2010; Rost-Roth 2010). Anche una branca della linguistica computazionale (*Computerlinguistik*) nutre un forte interesse per le ricerche condotte sull'apprendimento e spesso ne utilizza i risultati per sviluppare strumenti informatici di pubblico interesse, come per esempio i traduttori automatici, oppure per produrre programmi e materiali utili ad assistere l'apprendimento linguistico, il cosiddetto *Computer Assisted Language Learning* (CALL) (cfr. per es. Bátori *et al.* 1989, in particolare 127-489; cfr. anche Rüschoff 2001).

In tutte le discipline finora menzionate, come già accennato, l'apprendimento linguistico può costituire oggetto di interesse, ma non è l'oggetto di interesse prediletto. Esso riveste, invece, un ruolo centrale ed essenziale per un particolare tipo di discipline, anch'esse sviluppatasi nell'ambito della linguistica applicata: le linguistiche delle varie lingue straniere. Internamente a queste discipline sono sorti filoni di ricerca incentrati esclusivamente sull'apprendimento della lingua seconda (L2) e della lingua straniera (LS) (*Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung*) (cfr. par. 1.2), i quali a loro volta sentono la necessità di rivolgersi a quelle stesse discipline da cui si distinguono e/o con le quali confinano:

SLA [Second Language Acquisition] researchers have turned to linguistics, psychology, sociology, anthropology, neurophysiology and computer science, as well as to various hyphenated subdisciplines like psycho- and sociolinguistics, cognitive psychology and social psychology. (Housen 1996, 515)

Gli studiosi che si occupano di apprendimento della seconda lingua si sono rivolti alla linguistica, psicologia, sociologia, antropologia, neurofisiologica e all'informatica così come ad altre sottodiscipline come la psicolinguistica, la psicologia cognitiva e la psicologia sociale.⁴

Contemporaneamente, con il contributo della pedagogia e della glottodidattica, nelle linguistiche delle lingue straniere si sono sviluppate altre discipline interessate all'aspetto didattico dell'apprendimento, raggruppiabili sotto l'etichetta comune di "didattica della lingua straniera", per esempio didattica del francese, didattica dell'inglese, didattica dell'italiano ecc. (*Didaktik des Französischen als Fremdsprache, Didaktik des Englischen als Fremdsprache* ecc.).

In ambito germanistico, la didattica del tedesco come lingua straniera gode di una tradizione relativamente longeva e costituisce una disciplina ormai fortemente consolidata, per lo meno su suolo tedescofono, vale a dire nella cosiddetta *Innegermanistik*. Ne è dimostrazione l'esistenza di una disciplina, istituita a livello universitario negli anni Settanta del secolo scorso, deno-

⁴ Se non diversamente specificato, tutte le traduzioni sono dell'autrice.

minata *Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, la quale convive in modo autonomo accanto ad altre discipline linguistiche come la dialettologia (*Dialektologie*), la sociolinguistica (*Soziolinguistik*) ecc., nonché alla stessa linguistica tedesca (*Deutsche Sprachwissenschaft*) (cfr. Herning 2005, 44 sgg.; Krumm, Skibitski, Sorger 2010). La prima cattedra denominata *Deutsch als Fremdsprache* è istituita nel 1978 a Monaco e viene assegnata a Harald Weinrich, linguista di fama notevole, studioso poliedrico – i suoi interessi spaziano dalla linguistica romanza, alla semantica, alla linguistica testuale – e autore di una delle più originali grammatiche del tedesco (*Textgrammatik der deutschen Sprache*, 1993)⁵. Attualmente, moltissime sono le università tedesche, svizzere e austriache che offrono almeno un corso o un curriculum di studi specializzato nella disciplina *Deutsch als Fremdsprache* (cfr. <<https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/DaF/links/daf.html>>).

Un altro segno dell'autonomia disciplinare di *DaF* su suolo germanofono sono le molte pubblicazioni scientifiche dedicate alle problematiche sia teoriche sia applicative di tale disciplina. Ne sono esempio numerose riviste: costituisce il principale organo di informazione dell'ambito *DaF* la rivista *Deutsch als Fremdsprache*, fondata nel 1964 presso l'Università di Lipsia ed edita dallo Herder-Institut della stessa Università in collaborazione con il centro di formazione linguistica *interDaF* (<<http://home.uni-leipzig.de/daf/>>). Dal 2014, la rivista *Deutsch als Fremdsprache* è edita dalla casa editrice Erich Schmidt, che pubblica anche molte altre riviste di particolare interesse per la didattica del tedesco, anche a livello scolastico, per esempio *Der Deutschunterricht* (<<https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/deutsch/der-deutschunterricht/>>) e *Praxis Deutsch* (<<https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/deutsch/praxis-deutsch/>>). Da non sottovalutare in quanto a importanza sono inoltre riviste edite su suolo tedescofono, ma non in Germania, come per esempio la rivista svizzera *Babylonia*, edita dalla Fondazione Lingue e Culture: essa raccoglie articoli (in italiano, tedesco, francese e inglese) incentrati sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue (non solo del tedesco) e spesso anche su altre problematiche apprenditive e didattiche specifiche, come l'insegnamento in soggetti afasici e simili (<<http://babylonia.ch/>>).

Piuttosto copiose sono anche le monografie: per esempio, la casa editrice De Gruyter dedica uno dei suoi noti manuali internazionali, ognuno incentrato su una particolare tematica linguistica (sintassi, semantica, traduzione ecc.), proprio all'ambito *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache – DaZ/*

⁵ Essendo un filologo romanzo, nella sua grammatica testuale Harald Weinrich (1993) riesce a descrivere le specificità strutturali della lingua tedesca da una prospettiva definibile "esterna" e che in tal senso può essere considerata vicina a quella di un apprendente straniero. Questo tipo di descrizione risulta pertanto particolarmente vantaggioso anche nella didattica del tedesco come lingua straniera. Non è un caso che la prospettiva weinrichiana venga assunta da alcuni manuali per studenti universitari e insegnanti in formazione di cui si parlerà nuovamente a breve (cfr. Foschi Albert e Blühdorn 2012 e 2013).

DaF (cfr. Helbig *et al.* 2001; Krumm *et al.* 2010). Il fatto che il volume abbia avuto due edizioni nel giro di dieci anni costituisce un'ulteriore conferma di come tale disciplina abbia vissuto di recente un forte sviluppo. Molte sono, infine, anche le monografie, le miscellanee e i manuali che recano come titolo o come sottotitolo *Deutsch als Fremdsprache* (cfr. per es. Popp 1995; Storch 1999; Rösler 2012).

Nei paesi non tedescofoni (nella cosiddetta *Außengermanistik*) la situazione appare piuttosto variegata: nella maggior parte di essi – in paesi orientali come la Cina –, *DaF* viene concepito quasi esclusivamente come disciplina applicata, vale a dire come insegnamento pratico della lingua straniera. In altri ancora, come il Regno Unito, l'ambito linguistico non è autonomo, bensì serve da supporto alla didattica della letteratura⁶. In Italia e in altri paesi come la Francia, la linguistica tedesca gode di una propria autonomia disciplinare, come le altre linguistiche delle lingue straniere. Rispetto a quella dei paesi tedescofoni, tuttavia, la situazione italiana si differenzia per il fatto che non viene operata a livello istituzionale una distinzione tra linguistica tedesca di orientamento teorico o descrittivo e linguistica tedesca applicata: per esempio, la cattedra universitaria denominata *Lingua e Traduzione – Lingua tedesca (L-LIN/14)* raggruppa sia docenti e ricercatori di linguistica teorica o descrittiva, sia docenti e ricercatori di linguistica applicata (cfr. Hepp 2002; Fandrych e Hufeisen 2010; Foschi Albert e Hepp 2010; Ravetto 2012). Ancora oggi, la denominazione *Didattica della lingua tedesca* viene utilizzata esclusivamente per designare i corsi tenuti, comunque da docenti di *Lingua e Traduzione tedesca*, nell'ambito dei percorsi di formazione per insegnanti.

Sebbene *DaF* in Italia non goda di una propria autonomia, va sottolineato che negli ultimi anni, in particolar modo nell'ultimo decennio e mezzo, la riflessione sulla didattica del tedesco è stata oggetto di molti convegni, anche internazionali, organizzati a livello universitario su territorio nazionale. Lo spettro di tematiche trattate è molto ampio: a partire dall'apprendimento di competenze grammaticali a quello di competenze testuali, argomentative, multimediali e cognitive (cfr. Foschi Albert e Hepp 2002; Foschi Albert, Hepp e Neuland 2006; Dalmás, Foschi Albert e Neuland 2009; Foschi Albert *et al.* 2010; Birk e Buffagni 2012; Weilke e Faistauer 2015). Tali iniziative hanno contribuito, inoltre, a stimolare la realizzazione e pubblicazione di studi di descrizione contrastiva tedesco-italiano a diversi livelli di analisi (morfologia, sintassi, semantica, pragmatica), finalizzati oltre che all'arricchimento dei codici normativi (grammatiche, dizionari ecc.), anche ad apportare riflessioni utili in ottica didattica (cfr. Hepp 2002 e 2016; Costa 2010; Blühdorn e Ravetto 2014; Ravetto e Blühdorn 2011 e

⁶ Per una panoramica completa sui diversi sviluppi della disciplina *DaF* nella Germanistica estera cfr. Krumm *et al.* 2010, 1602-1842.

2016; Zhu, Zhao e Szurawitzki 2017; Blühdorn e Ballestracci, i.c.s.). Frutto di tali ricerche e di ricerche specifiche sull'apprendimento sono da considerarsi anche diversi manuali didattici concepiti per studenti universitari o insegnanti in formazione (cfr. Di Meola 2004; Nied Curcio 2008; Foschi Albert e Blühdorn 2012 e 2013; Hoffmann 2013). Infine, nemmeno in Italia mancano riviste e collane di pubblicazioni dedicate alla didattica del tedesco come lingua straniera, per esempio la rivista *DaF Werkstatt* (<<http://www.bibliothecaaretina.it/daf-werkstatt/>>) e la collana *Lingua e Linguistica Tedesca* edita da Carocci internamente alla collana *Lingue e letterature straniere* (<http://www.carocci.it/images/nl/universita/2017/lingue_letterature_straniere.pdf>).

Tutte le pubblicazioni menzionate offrono molti spunti di riflessione per future ricerche e in ottica didattica: ad esse si farà dunque riferimento anche nella parte finale di questo lavoro in cui si formuleranno alcune proposte per la didattica di *DaF* (cfr. cap. 4). Nel seguito, invece, come anticipato nella premessa, si offre un quadro di riferimento teorico utile a comprendere le problematiche che verranno trattate a partire dal prossimo capitolo. A tal fine, si puntualizzano alcune distinzioni terminologiche (cfr. par. 1.2) e si illustrano i principali modelli di riferimento teorico elaborati sulla natura della lingua e sull'apprendimento linguistico (cfr. par. 1.3).

I.2 Acquisizione e apprendimento. Alcune riflessioni terminologiche

In tedesco come in italiano, negli studi sull'apprendimento linguistico, si è soliti operare una distinzione terminologica tra *Spracherwerb* / 'acquisizione linguistica' e *Sprachlernen* / 'apprendimento linguistico'. Prima di illustrare i concetti cui le due coppie di termini si riferiscono può essere utile prendere in esame i significati assunti da *Erwerb* / 'acquisizione' e *Lernen* / 'apprendimento' nella lingua comune (*Gemeinsprache*). A tale proposito si fa riferimento alle definizioni fornite da alcuni dizionari di larga diffusione, in particolare per il tedesco a *Duden online*, per l'italiano a *Treccani online* (cfr. tab. 1):

Deutsch

Erwerb, der (Wortart: Substantiv, maskulin)
1) a. das Erwerben (Bsp.: der Erwerb des Lebensunterhalts); b. bezahlte Tätigkeit, berufliche Arbeit (Bsp.: sich einen neuen Erwerb suchen); c. (geistige) Aneignung (Bsp.: der Erwerb von Wissen); d. das Kaufen, Kauf (Bsp.: der Erwerb eines Grundstückes). 2) das Erworbene (Bsp.: von seinem Erwerb (*Verdienst*) leben).

Italiano

acquisizióne s. f. [dal lat. tardo *acquisitio -onis*; v. *acquisito*].
L'acquire, acquisto: a. di un diritto; l'a. delle prime elementari nozioni; l'a. della verità; a. agli atti processuali, di un documento, di una prova testimoniale; anche, ciò che si è acquistato o che è divenuto proprio: il riconoscimento del diritto al lavoro è un'a. sociale che non può essere più contestata.

Lernen, das = aus:

lernen (Wortart: schwaches Verb)
 1) a. sich Wissen, Kenntnisse aneignen (Bsp.: bis in die Nacht hinein lernen); b. sich, seinem Gedächtnis einprägen (Bsp.: ein Gedicht auswendig lernen); c. Fertigkeiten erwerben (Bsp.: gehen, sprechen, lesen, rechnen, schwimmen, kochen, schreiben, Stenografie lernen); d. im Laufe der Zeit [durch Erfahrungen, Einsichten] zu einer bestimmten Einstellung, einem bestimmten Verhalten gelangen (Bsp.: etwas aus der Erfahrung, durch [die] Erfahrung lernen). 2) [ein Handwerk] erlernen (Bsp.: einen Beruf lernen).
 (<<http://www.dudenonline.de>>

Apprendimento s. m. [der. di apprendere]. – Atto dell'apprendere, dell'acquistar cognizione: *a. di un'arte; l'a. delle matematiche*. Con sign. più ampio, in psicopedagogia, processo di acquisizione di nuovi modelli di comportamento, o di modificazione di quelli precedenti, per un migliore adattamento dell'individuo all'ambiente: *a. meccanico*, memorizzazione non accompagnata da comprensione; *a. mentale*, come attività del pensiero senza la presenza degli oggetti; *a. percettivo*, mediante l'osservazione e la manipolazione di oggetti.
 (<<http://www.treccani.it>>)

Tab. 1 - Definizione di *Erwerb* / 'acquisizione' e *Lernen* / 'apprendimento' nei dizionari di larga diffusione ovvero nella lingua comune

Nelle definizioni fornite sopra è possibile riscontrare alcuni parallelismi tra il tedesco e l'italiano: in entrambe le lingue, i concetti di *Erwerb* / 'acquisizione' appaiono maggiormente legati ad attività umane di tipo sociale, mentre i concetti di *Lernen* / 'apprendimento' sono per lo più associati ad attività di tipo intellettuale, cognitivo, mentale.

Una distinzione approssimativamente simile è riscontrabile anche nelle definizioni che vengono fornite delle due coppie di termini *Spracherwerb* / 'acquisizione linguistica' e *Sprachlernen* / 'apprendimento linguistico' nella lingua specialistica (*Fachsprache*), per le quali qui di seguito si fa riferimento ai più diffusi dizionari di linguistica. In Beccaria (2004) si fornisce esclusivamente la definizione di acquisizione linguistica, internamente ad essa viene operata però una distinzione terminologica tra acquisizione e apprendimento:

Acquisizione linguistica: termine con cui si indica il processo mediante il quale viene appresa una lingua naturale, o come lingua materna o come lingua seconda (rispettivamente L1 e L2); per evitare questa ambiguità terminologica, negli ultimi anni si preferisce tuttavia usare *a [acquisizione]* in riferimento alla L1, e *apprendimento* in rapporto ad una L2. (Beccaria 2004, 16)

Per il tedesco, Lewandowsky (1994⁶, 1003-1008) e Bußmann (2002, 620-622) parlano di *Spracherwerb* come iperconcetto (*Oberbegriff*) per poi distinguere internamente ad esso quattro tipi di apprendimento:

(1) Spracherwerb im engeren Sinne: ungesteuerter Erstspracherwerb oder Mutterspracherwerb	(1) Acquisizione linguistica in senso stretto: acquisizione non guidata della prima lingua, o acquisizione della lingua madre
(2) Ungesteuerter oder natürlicher Zweit- bzw. Mehrsprachenerwerb	(2) Acquisizione non guidata di una o più seconde lingue
(3) Gesteuerter Zweit- bzw. Mehrsprachenerwerb	(3) Acquisizione guidata di una o più seconde lingue
(4) Therapeutisch gesteuerter Erstspracherwerb.	(4) Acquisizione terapeuticamente guidata della prima lingua.

Riassumendo, in riferimento sia alla L1 sia a una L2 si possono distinguere due modalità di apprendimento o acquisizione linguistica:

(a) apprendimento non guidato o naturale, nel caso in cui il processo linguo-cognitivo avviene in un contesto naturale, a diretto contatto con i parlanti e la cultura della L1 o delle L2 (*ungesteuerter / natürlicher Spracherwerb*);

(b) apprendimento guidato o non naturale, se il processo linguo-cognitivo si realizza al di fuori di tale contesto per mezzo della prassi didattica (*gesteuerter / unnatürlicher Spracherwerb*, definito anche *Sprachlernen*).

In ambito germanistico, nel sintetizzare i due concetti si è soliti distinguere, con riferimento al tedesco come lingua di apprendimento, tra *Deutsch L2* / 'tedesco L2' e *Deutsch als Fremdsprache* / 'tedesco come lingua straniera': con il primo si è soliti indicare l'apprendimento naturale e con il secondo l'apprendimento guidato. Talvolta, l'espressione *Deutsch L2* / 'tedesco L2' viene, però, utilizzata anche per indicare la sovracategoria che riunisce in sé l'apprendimento del tedesco (come lingua non materna), sia naturale sia guidato.

Quanto esposto finora permette di comprendere quanto sia difficoltoso operare distinzioni che diano merito a tutte le possibilità reali esistenti: le distinzioni terminologiche possono rivelarsi troppo restrittive e insufficienti a descrivere casi concreti specifici. Un esempio è dato da individui che apprendono una L2 in un contesto guidato (scuola, università ecc.) e successivamente si trasferiscono, per periodi più o meno ampi, nel paese di appartenenza della L2, e sono coinvolti in un processo di apprendimento di tipo naturale. Nel seguito si utilizzeranno "apprendimento" e "acquisizione" per intendere il processo linguo-cognitivo nel suo insieme. Per indicare l'insieme dei meccanismi linguo-cognitivi specifici, si preferirà parlare di "strategie di apprendimento o acquisizione" (*Erwerbsstrategien*), vale a dire delle strategie messe in atto dall'apprendente nell'elaborazione (*Bearbeitung*) e nell'interiorizzazione (*Verinnerlichung*) delle strutture linguistiche della lingua di arrivo (*Zielsprache*), ovvero L2. "Elaborazione" e "interiorizzazione" saranno tra l'altro due parole-chiave di cap. 3, nel quale

descrivendo il processo di apprendimento del tedesco come lingua straniera si eviterà l'espressione "strutture acquisite", poiché, come si avrà modo di vedere:

1) l'individuazione delle fasi di acquisizione (*Erwerbsphasen*) avviene mediante generalizzazioni, vale a dire: non sempre interessano tutti gli apprendenti presi in esame;

2) il processo di apprendimento, o acquisizione, è caratterizzato da fasi di regressione e fossilizzazione: strutture che appaiono acquisite in una determinata fase, possono essere utilizzate in modo non conforme in fasi successive (*Regression*), fenomeno che in casi singoli spesso perdura nel tempo (*Fossilisierung*) (a tale proposito cfr. Ballestracci 2008b).

Per l'abilitazione all'insegnamento della lingua straniera è di particolare interesse soprattutto conoscere i meccanismi che regolano l'apprendimento guidato di una L2 (nel nostro caso specifico, del tedesco); non è tuttavia da sottovalutare che esso presenta non solo differenze ma anche similitudini con gli altri tipi di apprendimento. Per questo motivo, nel prossimo paragrafo (par. 1.3), si prendono in esame alcuni aspetti teorici di validità generale che hanno stimolato la ricerca nel campo dell'apprendimento linguistico. La trattazione si concentra su due aspetti fondamentali: la riflessione sulla natura della lingua e i modelli teorici di apprendimento linguistico da essa sviluppatasi. L'illustrazione sarà utile a comprendere i presupposti da cui partono diverse ricerche sull'apprendimento del tedesco L2, sia naturale sia guidato, che saranno oggetto dei prossimi capitoli (cap. 2 e cap. 3).

1.3 Riflessione sulla natura della lingua e modelli teorici di apprendimento

Come accennato in par. 1.1, gli studi sull'apprendimento linguistico sono stati stimolati dalla discussione teorica sulla natura della lingua, intesa come 'capacità di parlare' (*Sprachfähigkeit*), sviluppatasi in particolar modo a partire dalla metà del secolo scorso. Tale discussione vede contrapposte due diverse concezioni teoriche: da una parte modelli di tipo universalistico o innatista, di derivazione chomskyana (cfr. Chomsky 1957a, 1957b e 1959), e dall'altra modelli di tipo behaviorista o comportamentista, di derivazione skinneriana (cfr. Skinner 1948). Mentre gli studi di stampo universalistico affermano che l'apprendimento linguistico è un processo di carattere universale che percorre fasi naturali di acquisizione non influenzabili da fattori esterni, gli studi di stampo comportamentista sostengono che esso non è innato, bensì il frutto dell'interazione del soggetto con il mondo circostante. In particolar modo, secondo la teoria della grammatica universale proposta dal linguista Noam Chomsky, l'apprendimento avverrebbe sulla base di un *Language Acquisition Device (LAD)*, vale a dire di un set di principi e parametri universali di tipo innato – di cui cioè l'individuo dispone sin dalla nascita – e sarebbe indipendente da fattori esterni. Per lo

psicologo Frederik Skinner, invece, l'apprendimento si realizzerebbe esclusivamente sulla base dell'esperienza⁷.

La concezione chomskyana e quella skinneriana costituiscono più o meno direttamente il punto di partenza di vari studi esistenti sull'apprendimento della lingua, sia esso naturale o guidato, della L1 o della L2. A tale proposito, si distinguono diversi approcci teorici; tra i principali: il modello mentalista o nativista (*mentalistic / nativistic Ansatz*), il modello dell'elaborazione linguistica (*Verarbeitungstheorie*), il modello connessionista (*konnexionistischer Ansatz*), il modello dualista (*dualistischer Ansatz*) e il modello costruttivista (*konstruktivistisches Modell*) (cfr. Diehl *et al.* 2000, 30-44; Krumm *et al.* 2010, 793-817).

Particolarmente interessanti ai fini del nostro discorso sono i primi due approcci teorici: il modello mentalista, di diretta derivazione chomskyana, e il modello dell'elaborazione linguistica sviluppato sulla base degli studi condotti da Dan I. Slobin (1973). Le principali ricerche empiriche condotte sull'apprendimento del tedesco si sono ispirate a questi due modelli teorici (cfr. anche cap. 2).

Il modello nativista. Sulla scia della teoria della grammatica universale (*Universalgrammatik*), il modello nativista, originariamente concepito per spiegare l'apprendimento della L1, è stato utilizzato successivamente per chiarire le dinamiche legate all'apprendimento di una L2. Internamente a questo filone di studi sono state formulate tre diverse ipotesi, qui di seguito rappresentate anche per mezzo di caratteri matematici:

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| a. <i>UG for all</i> | $L1 = L2$ |
| b. <i>UG not at all</i> | $L1 \neq L2$ |
| c. <i>start with L1</i> | $L1 \rightarrow L2$ |

Secondo l'ipotesi *UG for all*, traducibile in linea di massima con 'grammatica universale in tutti i casi', il processo di apprendimento di una qualsiasi L2 sarebbe identico al processo di apprendimento della L1. L'ipotesi *UG not at all* ('macché grammatica universale!' / 'in alcun caso grammatica universale') nega, invece, tale coincidenza, ipotizzando due processi di apprendimento completamente diversi tra loro. L'approccio teorico *start with L1* ('avvio a partire dalla L1'), infine, può essere visto come una mediazione tra questi due poli: nel processo di apprendimento di una L2, l'apprendente utilizzerebbe inizialmente le regole acquisite per la L1, per distaccarsene progressivamente nelle fasi successive (cfr. White 1989). In particolare quest'ultimo approccio appare confermato dalle ricerche empiriche condotte sull'apprendimento della L2, in cui viene formulato il concetto di

⁷ La differenza di prospettiva assunta da Chomsky e Skinner emerge in modo evidente nella recensione che Chomsky scrive dell'opera *Verbal Behaviour*, pubblicata da Skinner nel 1948 (cfr. Chomsky 1959; su questo argomento cfr. anche Ballestracci 2006c).

interlanguage ('interlingua'), inteso come il sistema linguistico posseduto dall'apprendente nelle singole fasi di apprendimento (cfr. Nemser 1971; Selinker 1972). A questa concezione hanno contribuito in particolar modo gli studi condotti dalla cosiddetta analisi degli errori (*Fehleranalyse*; cfr. Felix 1980). Sebbene il termine *Fehler* ('errore') sia in linea di massima caduto fuori uso, perché considerato "dispregiativo" e inadeguato a descrivere il carattere progressivo dell'apprendimento, gli studi sull'analisi degli errori hanno dato un grande impulso alla ricerca empirica sull'apprendimento, soprattutto a quello guidato della L2.

Il modello dell'elaborazione linguistica. Carattere universale hanno anche gli *operating principles* teorizzati da Slobin, principi operativi che l'apprendente mette in atto nel processo di apprendimento. Essi si differenziano dai principi chomskyani in quanto non si tratta di principi innati, bensì di meccanismi cognitivi utilizzati dagli apprendenti per ricostruire le regole e il funzionamento del sistema linguistico di arrivo⁸. Mediante ricerche condotte su apprendenti di diverse L1 (noti come *crosslinguistic Studies*, 'studi linguistici intersecati'), Slobin (1985) e altri studiosi di corrente slobiniana (cfr. Dressler 1997; Bittner *et al.* 2003) sono riusciti a dimostrare che tali strategie vengono attivate a prescindere dalla lingua specifica appresa e dalla L1 posseduta; sono dunque da intendersi come universali in tal senso e non perché innati come quelli chomskyani. I principi individuati da Slobin sono quaranta; a titolo di esempio di seguito se ne illustrano due, che ricorrono soprattutto nell'elaborazione delle strutture sintattiche e morfologiche e che, come si avrà modo di vedere più avanti (cfr. cap. 2 e cap. 3), sono equiparabili alle strategie messe in atto dagli apprendenti del tedesco L2:

OP ANALYTIC FORM: If you discover that a complex notion can be expressed by a single, unitary form (synthetic expression) or by a combination of several separate forms (analytic expression), prefer the analytic expression. (Slobin 1985, 1229)

OP F: Avoid exceptions. (Ivi, 1168)

La strategia OP ANALYTIC FORM emerge per esempio in apprendenti del francese L2 che prediligono alla forma sintetica del possessivo (*mon/mal/mes*) quella analitica (*de moi*).

⁸ La prospettiva assunta da Slobin, seppur partita da presupposti teorici differenti rispetto a quelli chomskyani, non appare molto lontana dai principi delle teorie *start with L1*. Ancora una volta, emerge l'inadeguatezza delle classificazioni troppo rigide. Evitarle, come si avrà ancora modo di osservare, è l'approccio più proficuo da assumere anche nell'analisi delle strategie messe in atto dagli apprendenti nel processo di acquisizione delle singole strutture grammaticali (cfr. cap. 3).

Con riferimento a OP F, un fenomeno è riscontrato anche per l'apprendimento dell'italiano L1, come mostra il seguente esempio inerente alla morfologia nominale:

REG: *bimbo* = *bimb-θ* + *-i* = *bimbi*

GEN: *uovo* = *uov-θ* + *-i* = **uovi*

I due esempi qui riportati, in particolar modo il primo, permettono di osservare come le maggiori difficoltà nell'apprendimento linguistico non riguardino tanto le scelte lessicali, quanto la combinazione di parti di parola o delle parole tra loro, vale a dire le regole morfosintattiche. Come già accennato, strategie simili a quelle appena esemplificate ricorrono anche nell'apprendimento naturale e guidato del Tedesco L2 (cfr. cap. 2 e cap. 3).

Capitolo 2

Ricerche sull'apprendimento del tedesco L2

Fino a due decenni fa, gran parte della letteratura sull'apprendimento della lingua straniera era dedicata, per lo meno nel quadro di ricerca italiano, alla lingua spagnola, alla lingua inglese oppure all'italiano L2. Prima di allora, le ricerche condotte sull'apprendimento guidato del tedesco scarseggiavano. Ciò è dovuto anche e soprattutto a motivi storici: in Italia la linguistica tedesca, come disciplina autonoma, nasce dopo la Riforma universitaria, avviata con il decreto 509/1999 e attuata a partire dal 2000 (cfr. <http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm>). Gli sviluppi della disciplina negli ultimi vent'anni sono tuttavia notevoli (cfr. 1.1).

In particolar modo, sulla scia degli studi condotti su suolo tedescofono e in altri paesi, l'interesse per le problematiche legate all'apprendimento linguistico del tedesco come lingua straniera è cresciuto anche in Italia. Un forte impulso agli studi sull'apprendimento di *DaF* è sicuramente stato dato da ricerche condotte sull'apprendimento del tedesco L2 in contesto non guidato.

Tali ricerche, su suolo tedesco, sono state condotte già a partire dagli anni Settanta; anch'esse possono essere considerate come quelle italiane frutto di un determinato contesto storico-sociale. Negli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso, la Germania ha vissuto un forte sviluppo socio-economico (i cosiddetti anni del *Wirtschaftswunder*, 'miracolo economico') ed è divenuta meta dei flussi migratori di persone provenienti da paesi meno ricchi, tra cui anche l'Italia. Ciò ha spinto lo stato tedesco a finanziare diversi progetti di ricerca finalizzati all'integrazione degli stranieri. Alcuni di tali progetti furono dedicati proprio allo studio dell'apprendimento linguistico, da un punto di vista sociolinguistico (es. *Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“*; cfr. Becker *et al.* 1977), ma anche da un punto di vista grammaticale (es. *Kieler Projekt*: cfr. Wode 1974; Felix 1982; *ZISA-Projekt*: cfr. Clahsen,



Meisel e Pienemann 1983). Tra queste ricerche, di particolare interesse per i nostri scopi è quella condotta dal cosiddetto gruppo di Wuppertal: il *Wuppertaler Zisa-Projekt* (cfr. par. 2.1)

2.1 Il progetto ZISA

Il *Wuppertaler Zisa-Projekt* (ZISA = *Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeitnehmer*, 'apprendimento della seconda lingua in lavoratori italiani e spagnoli'¹), è di particolare interesse agli scopi del presente lavoro, per diversi motivi: 1) ha per oggetto l'apprendimento del tedesco L2 in ambito naturale e in età adulta; 2) ha come punto di partenza teorico i principi operativi di Slobin; 3) è condotta su lavoratori migranti (*Gastarbeiter*), tra cui, oltre a portoghesi e spagnoli, si trovano anche italiani; 4) è concentrato sullo studio dell'acquisizione di strutture sintattiche, con particolare riferimento alla costruzione della frase e all'ordine dei costituenti. In tal senso, rappresenta un ottimo termine di paragone con la ricerca condotta in ambito guidato, di cui si parlerà più avanti (cfr. cap. 3).

Gli esiti ottenuti nel progetto ZISA confermano che il processo di apprendimento può essere suddiviso in stadi di acquisizione (*Erwerbsstadien* o *Erwerbsstufen*); Clahsen, Meisel e Pienemann (1983, 97-257) ne individuano sette:

- I. *Einkostituentenstufe* ('stadio del costituente unico')
- II. *Mehrkostituentenstufe* ('stadio con più costituenti')
- III. *Voranstellung von Adverbialien* ('anteposizione di avverbiali')
- IV. *Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente* ('posizione di elementi verbali composti')
- V. *Subjekt-Verb-Inversion* ('inversione soggetto-verbo')
- VI. *Satzinterne Stellung von Adverbialien* ('posizione di avverbiali internamente alla frase')
- VII. *Verbstellung in Nebensätzen* ('posizione del verbo nelle frasi secondarie')

Successivamente, i risultati ottenuti nel progetto ZISA vengono ulteriormente elaborati e sintatizzati; ne nascono nuove pubblicazioni in cui gli autori della ricerca, anche in collaborazione con altri studiosi (cfr. Pienemann, Johnston e Brindley 1988; Pienemann 1998), individuano correlazioni tra le singole fasi individuate e strategie di elaborazione linguistica (*Processing procedures/Verarbeitungsstrategien*). Da questa sintesi rimane escluso il primo stadio che essendo con un unico costituente non prevede l'applicazione di regole sintattiche. In particolare vengono individuate tre strategie (cfr. Pienemann, Johnston e Brindley 1988, 222; Pienemann 1998, 45):

¹ In realtà al progetto presero parte anche lavoratori portoghesi, non menzionati nell'acronimo.

1) *Canonical Order Strategy* (COS, 'strategia ordine canonico'): non consente alcuna permutazione di elementi tra loro appartenenti a livello semantico. Si realizza nelle prime due fasi²:

Fase I (SVO³): *die kinder spielen mim ball.*

Fase II (*ADV-Preposing*): *da die kinder spielen.*

Gli esempi mostrano che nelle prime fasi gli apprendenti tendono a utilizzare strutture frasali molto semplici con ordine dei costituenti (cosiddetto⁴) canonico: soggetto-predicato-complementi. Nel momento in cui producono frasi con un costituente avverbiale (cfr. "da" nell'esempio relativo alla fase II), tendono a porre tale costituente a inizio di frase, mantenendo il soggetto in posizione preverbale. Ciò porta alla costruzione di una struttura frasale con campo preverbale (*Vorfeld*) occupato da due costituenti (avverbiale e soggetto), struttura deviante rispetto alla norma della lingua tedesca.

2) *Initialization / Finalization Strategy* (IFS, 'strategia di inizio e fine frase'): sono possibili permutazioni tra inizio e fine frase. Si realizza nelle fasi III-V:

Fase III (*Verb-Separation*, 'separazione del verbo'): *alle kinder muss die pause machen.*

² Gli esempi riportati di seguito vengono qui trascritti come nell'originale: trattandosi di trascrizioni di dati dell'oralità non viene utilizzata per i sostantivi la regola della scrittura maiuscola (*Großschreibung*) tipica, in tedesco, dello scritto.

³ In studi più recenti, la sigla SVO è sostituita con la sigla SVX, poiché il costituente diverso dal soggetto non sempre è un oggetto diretto; può essere anche un avverbiale (cfr. n. 4 di cap. 2).

⁴ Studi più recenti hanno in realtà messo in rilievo che nel tedesco l'ordine SVO o SVX non costituisce sempre il caso canonico; nei testi autentici in lingua tedesca è piuttosto riscontrabile la tendenza all'alternanza tra ordine SVX e XVS (cfr. Tomaselli 1991; Foschi Albert e Ballestracci 2011). Fondamentale, infatti, nel tedesco è piuttosto la posizione assunta dal verbo nelle diverse tipologie frasali: in seconda posizione (*Verbzweitstellung*) nelle frasi principali dichiarative e interrogative parziali, in prima posizione (*Verberstellung*) nelle frasi imperative e interrogative assolute, in posizione finale (*Verbendstellung*) nelle frasi secondarie. Va poi specificato che spesso le forme verbali si presentano bipartite (es. complessi modale + infinito, tempi verbali composti come il *Perfekt* e verbi separabili come *an-nehmen*). In tali casi, nelle frasi principali il predicato verbale viene a formare una struttura a parentesi (*Verbklammer*), in cui il verbo coniugato (*Vorverb*) e la parte infinita o lessicale (*Nachverb*) vengono a trovarsi distanziati tra loro (*Distanzstellung*). Nella principale dichiarativa la parte anteriore del verbo occupa la seconda posizione, mentre la parte posteriore va a occupare l'ultima posizione nella principale, prima di eventuali secondarie o glosse esplicative; per questo motivo, la struttura verbale viene anche definita parentesi verbale (*Verbklammer*; cfr. Weinrich 1993, 33-37).

Fase IV (*Verb in Second Position*, 'verbo in seconda posizione'): da spielen kinder.

Fase V (*Verb in second Position and Verb-Separation*, 'verbo in seconda posizione e separazione del verbo'): dann hat sie wieder die knoch gebringt.

Nelle fasi III, IV e V, le strutture frasali prodotte diventano più complesse. In particolare, nella fase III viene elaborata la strategia della cosiddetta *Verb-Separation*: gli apprendenti utilizzano strutture verbali bipartite e rispettano la regola della *Distanzstellung* o separazione del verbo (cfr. n. 4 di cap. 2), come per esempio tra verbo coniugato e infinito, ma mostrano problemi a livello flessivo ("muss machen" anziché *müssen machen*). Nella fase IV, inizia a essere rispettata la regola del costituente unico in *Vorfeld*, che nella fase II non veniva osservata: "da" è unico costituente in posizione preverbale e il soggetto ("Kinder") è collocato conformemente alle regole della L2 in posizione postverbale (nel cosiddetto *Mittelfeld*). Infine, nella fase V la struttura è ancora più complessa: la posizione preverbale è occupata da un costituente avverbiale e viene rispettata la regola della *Distanzstellung* con una forma verbale al *Perfekt*, per la quale tuttavia permangono problemi a livello di flessione ("hat gebringt" anziché *hat gebracht*).

3) *Subordinate Clause Strategy* (SCS, 'strategia della frase secondaria'): le permutazioni sono bloccate nelle frasi secondarie:

Fase VI (*Verb at the End of the Subordinate Clause*, 'verbo alla fine della frase secondaria'): er sagte, dass er nach hause kommt.

Nell'ultima fase, come mostra l'esempio, viene elaborata e interiorizzata la regola del verbo in ultima posizione (*Verbendstellung*), tipica delle frasi secondarie.

2.2 Il progetto DiGS

La ricerca di Clahsen, Pienemann e Meisel è stata spunto per diversi studi condotti sull'apprendimento del tedesco L2 in ambito guidato. Che l'apprendimento linguistico avvenga in fasi e che in ogni fase gli apprendenti impieghino nell'elaborazione e assimilazione delle strutture grammaticali determinate strategie è confermato anche da altre ricerche condotte sull'apprendimento guidato, sia di altre lingue (cfr. Kleinmann 1977; O'Malley e Uhl Chamot 1993) sia del tedesco (per una panoramica completa sugli studi esistenti cfr. anche Roche 2013). Con riferimento all'apprendimento guidato del tedesco L2, esistono ora diversi studi, molti dei quali concentrati sulla morfologia e la sintassi (cfr. tab. 2):

Autore/progetto	L1	Oggetto di studio
Klein Gunnewiek (2000), <i>Sequenzen und Konsequenzen</i>	Olandese	Posizione dei costituenti frasali Morfologia nominale e verbale
Diehl <i>et al.</i> (2000), <i>Deutsch in Genfer Schulen</i>	Francese	Posizione delle parole Morfologia nominale e verbale Attribuzione del genere e marche del plurale nei sintagmi nominali Declinazione del caso nei sintagmi nominali
Thomoglou (2004), <i>Genuserwerb bei griechischen Lernern</i>	Greco	Attribuzione del genere
Menzel (2004), <i>Genuszuweisung im DaF-Erwerb</i>	Giapponese	Attribuzione del genere
Terrasi-Haufe (2004), <i>Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache</i>	Italiano	Morfologia verbale e nominale Posizione dei costituenti frasali Capacità interazionale
Ballestracci (2006), <i>Pisaner Projekt</i>	Italiano	Morfologia verbale Posizione dei costituenti di frase Declinazione del caso nei sintagmi nominali
Winkler (2010), <i>Progressionsfolgen im DaF-Unterricht</i>	Italiano	Strutture sintattiche OVS e parentesi verbale

Tab. 2 – Studi sull'apprendimento guidato del tedesco L2

Di particolare interesse agli scopi del presente lavoro⁵ sono gli esiti della ricerca empirica *Deutsch in Genfer Schulen (DiGS)*, condotta da Diehl *et al.* (2000) su apprendenti francofoni in alcune scuole di primo e secondo grado di Ginevra (Svizzera). Essa è rilevante sia per l'ampiezza degli ambiti grammaticali presi in esame sia per la tipologia linguistica della L1 degli apprendenti, lingua neolatina come l'italiano: per entrambi questi motivi, i risultati ottenuti nel progetto *DiGS* si prestano a essere comparati con quelli ottenuti su apprendenti italofofoni (cfr. cap. 3). La ricerca *DiGS* dimostra che l'apprendimento del tedesco L2 si sviluppa in fasi di acquisizioni comparabili a quelle riscontrate nell'apprendimento naturale. Esse vengono illustrate per mezzo di tab. 3:

⁵ Tra gli altri studi riportati in tab. 2, particolarmente interessante è anche quello di Winkler (2010), incentrato sull'acquisizione delle strutture sintattiche tipiche della frase principale tedesca (verbo in seconda posizione con alternanza di ordine SVX e XVS e parentesi verbale). La ricerca dimostra che esporre gli apprendenti sin dalle prime lezioni al confronto con strutture particolarmente difficili da apprendere contribuisce a un contenimento del transfer negativo dalla L1 (cfr. anche cap. 4).

A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
I Präkonjugale Phase (<i>Infinitive; Personalformen nur als chunks</i>)	I Hauptsatz (<i>Subjekt-Verb</i>)	I Ein-Kasus-System (<i>nur N-Formen</i>)
II Regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen	II Ein-Kasus-System (<i>beliebige verteilte N-, A-, D-Formen</i>)
III Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung (<i>Verbalklammer</i>)	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus (<i>N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen</i>)
IV Auxiliar + Partizip	IV Nebensatz	IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (<i>N-Formen + A-Formen + D-Formen</i>)
V Präteritum	V Inversion (<i>X-Verb-Subjekt</i>)	
IV übrige Formen	<i>Erwerb der Satzmodelle I-V abgeschlossen</i>	

Tab. 3 – Fasi di apprendimento della morfologia verbale, struttura frasale e declinazione del caso nel progetto *Deutsch in Genfer Schulen* (Diehl *et al.* 2000, 364)

Le strategie applicate dagli studenti francofoni seguono secondo le ricercatrici svizzere

[...] dieselben Verfahren, die im L1-Erwerb und im natürlichen L2-Erwerb beobachtet wurden: Vereinfachungen (d.h. Reduzierung des Morphem- bzw. Strukturinventars), Vermeidungen (d.h. Umgehen einer noch nicht beherrschten Form bzw. Struktur und Ersatz durch eine einfachere, bereits bekannte), Generalisierungen (d.h. Erweiterung des Anwendungsbereichs einer Form bzw. Struktur), der Einsatz von Chunks (d.h. von memorisierten, unanalysierten ‚Fertigteilen‘) und Transfer aus L1. (Diehl *et al.* 2000, 338)

[...] gli stessi procedimenti che sono stati osservati nell'acquisizione della L1 e nell'apprendimento naturale della L2: semplificazioni (ovvero riduzione dell'inventario morfologico e strutturale), evitazioni (vale a dire aggiramento di una forma o struttura non ancora padroneggiata e sostituzione con una più semplice e già conosciuta), generalizzazioni (ovvero ampliamento dell'ambito di applicazione di una forma o struttura), l'impiego di *chunk* (ovvero di 'elementi prefabbricati' memorizzati, ma non analizzati) e trasferimento dalla L1.

Come emerge dalla citazione sopra, le principali strategie sono: semplificazione (*Vereinfachung*), evitazione (*Vermeidung*), generalizzazione (*Generalisierung*), *chunks* e transfer dalla L1 (*Transfer aus L1*), spesso definito in letteratura anche come interferenza dalla L1 (*Interferenz aus L1*). In breve: gli apprendenti tendono a: 1) ridurre il sistema morfologico e in generale l'inventario delle strutture grammaticali; 2) evitare le strutture non ancora note sostituendole con strutture già conosciute; 3) generalizzare le regole già acquisite a contesti in cui tali regole non valgono (contesti irregolari); 4) impiegare *chunks*, sequenze linguistiche apprese a memoria e non comprese nella loro struttura (non analizzate)⁶; 4) trasferire strutture della L1 nella L2.

Oltre a queste, gli apprendenti svizzeri impiegano la cosiddetta strategia *monitor* ipotizzata da Krashen (1985, 102-104). Tale strategia si riferisce al fatto che gli apprendenti spesso ricorrono al monitoraggio della propria produzione linguistica tentando di controllarla in modo consapevole, indipendentemente dal fatto che si tratti dell'elaborazione di regole già conosciute oppure dell'utilizzo di una delle strategie sopra nominate. In particolare, gli apprendenti che danno importanza agli aspetti formali tendono a utilizzare solo strutture che riconoscono come conformi alle regole della lingua di arrivo a loro già note e a evitare strutture sconosciute, mentre gli apprendenti che conferiscono alla forma minore significato e propendono per un approccio più comunicativo ricorrono con maggiore coraggio all'utilizzo anche di strutture ancora sconosciute (cfr. Diehl *et al.* 2000, 338).

Strategie simili a quelle osservate negli apprendenti francofoni emergono anche negli apprendenti italo-foni (cfr. cap. 3).

⁶ Il termine *chunk* è stato utilizzato per la prima volta da Miller (1956), in un suo articolo dedicato al "numero magico 7±2" indicante secondo l'autore il numero di oggetti che un individuo può tenere a memoria. Molte sono le pubblicazioni su questo fenomeno in riferimento all'apprendimento di una L2; per il tedesco, si segnala Handwerker e Madlener (2009).

Capitolo 3

L'apprendimento di *DaF* presso italofoeni. Il progetto pisano

Come anticipato nella Premessa, il presente capitolo riporta i risultati di una ricerca condotta tra il 2003 e il 2006 su apprendenti italofoeni adulti, nello specifico su studenti della Laurea Triennale (*Bachelorstudium*) in Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Pisa.

Lo studio longitudinale pisano, come in generale tutte le ricerche empiriche sull'apprendimento linguistico, si basa su un corpus, vale a dire su una raccolta di testi (scritti o orali). Nello specifico, sono stati analizzati i testi scritti di composizione libera (*Freies Schreiben*) prodotti nei primi tre anni accademici da 74 studenti che all'inizio del percorso universitario risultavano per il tedesco principianti assoluti (*Nullanfänger*). Si tratta di tre gruppi appartenenti ad anni accademici differenti; pertanto, il corpus è diviso in tre sezioni (*Korpus I, II, III*). La registrazione dei dati è avvenuta in otto diversi momenti, definiti frasi cronologiche (*chronologische Phasen*): quattro volte durante il primo anno, tre volte nel corso del secondo anno e una volta al termine del terzo anno. La costituzione del corpus è rappresentata in tab. 4:

36 Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2

Korpus-Sektion / Chron. Phasen	Korpus I	Korpus II	Korpus III	Gesamtanzahl pro chron. Phase
I (40 US)	11.2001 (22 sA)	11.2002 (29 sA)		51 sA
II (80 US)	12.2001 (10 sA)	12.2002 (24 sA)		34 sA
III (120 US)		4.2003 (16 sA)		16sA
IV (160 US)		5.2003 (15 sA)		15 sA
V (200 US)			11.2001 (13 sA)	13 sA
VI (240 US)			12.2001 (6 sA) 12.2004 (8 sA)	14 sA
VII (320 US)		5.2004 (7 sA)		7 sA
VIII (440 US)		4.2005 (7 sA)		7 sA
Gesamtanzahl pro Korpus	32 sA	98 sA	27 sA	157 sA

Tab. 4 – Corpus: quantità di elaborati scritti prodotti dagli studenti, suddivisa per sezioni e fasi cronologiche. Legenda: *chron. Phasen* = 'fasi cronologiche'; *Korpus* = 'corpus'; *US* = *Unterrichtsstunden* ('ore di lezione'); *sA* = *schriftliche Arbeiten* ('elaborati scritti'); *Gesamtanzahl* = 'totale'

Come illustrato in tab. 4, il corpus contiene in totale 157 testi scritti. Il numero di testi prodotti nelle singole fasi cronologiche è variabile e, come emerge dall'ultima colonna, tende a diminuire nell'arco di tempo considerato. Tale diminuzione è dovuta in parte all'abbandono degli studi da parte di alcuni studenti, in parte alla loro assenza nel momento del rilevamento per soggiorni all'estero, per esempio nell'ambito del programma Erasmus. Idealmente, la costituzione di un corpus adatto a uno studio longitudinale dovrebbe basarsi sulle produzioni di un gruppo di apprendenti ben definito. Nel caso del progetto pisano, per i problemi appena descritti, il corpus ha dovuto subire alcuni adattamenti: non tutti e tre i gruppi hanno sempre partecipato ai rilevamenti effettuati. Per esempio i gruppi del *Korpus I* e del *Korpus III* hanno partecipato entrambi a soli due rilevamenti; più omogenei sono, invece, i rilevamenti condotti sul *Korpus II*, per il quale tuttavia mancano i prodotti scritti delle fasi cronologiche V e VI. In tal senso, il corpus può essere considerato difettoso; va tuttavia sottolineato che l'aver ampliato lo studio anche a gruppi diversi da quello del *Korpus II* ha permesso di ottenere un numero elevato di dati soprattutto nella prima fase cronologica, nella quale è possibile osservare i meccanismi di elaborazione linguistica più inconsci e, di conseguenza, più interessanti dal punto di vista scientifico. Inoltre, l'analisi dei prodotti linguistici di diversi gruppi di apprendenti ha consentito di determinare strategie e fasi di apprendimento sovraindividuali indipendenti dalle variabili contestuali, come per esempio l'input didattico. A tale proposito, nel seguito, talvolta si farà riferimento alle nozioni grammaticali fornite agli apprendenti nella prassi didattica (in particolar modo nelle lezioni di lettorato con gli insegnanti madrelingua),

tuttavia va precisato che stabilire quali contenuti e in quale misura questi siano assimilati dagli apprendenti a lezione e nello studio individuale non costituisce mai un dato sicuro.

Nell'analisi vengono prese in esame determinate strutture grammaticali appartenenti a tre diversi ambiti:

- a) morfologia verbale (*Verbalmorphologie*)
- b) struttura frasale e posizione dei costituenti sintattici¹ (*Satzbau und Satzgliedstellung*)
- c) declinazione del caso nei sintagmi nominali e pronominali (*Kasus-Deklination in den Nominal- und Pronominalphrasen*).

In ogni ambito, l'analisi si concentra su strutture particolarmente rilevanti soprattutto in ottica contrastiva con l'italiano.

a) Con riferimento alla morfologia verbale vengono studiate le principali forme dell'indicativo: *Präsens, Modalbildungen, Perfekt, Präteritum*². Per tutte e quattro le forme verbali si analizzano verbi sia regolari sia irregolari. Altre forme verbali (futuri, imperativi, congiuntivi, passivi ecc.) sono escluse dall'analisi o menzionate solo di rado poiché scarsamente ricorrenti nelle composizioni degli studenti.

b) Nell'ambito sintattico si rivolge particolare attenzione alla posizione del predicato verbale e del soggetto nelle diverse tipologie frasali (frasi dichiarative semplici e complesse, frasi interrogative parziali e totali). Nello specifico, per la posizione del predicato verbale vengono studiati i seguenti fenomeni: *Verbalklammer* e *Distanzstellung* per la frase principale e *Verbzweitstellung* per la frase dichiarativa e per la frase interrogativa parziale, *Verberstellung* per la frase interrogativa totale e *Verbletzstellung* per la frase secondaria. Con riferimento al soggetto sono presi in esame fenomeni di ellissi. Particolare attenzione è rivolta anche all'occupazione della posizione preverbale (*Vorfeld*), per la quale vengono studiati fenomeni di occupazione multipla o di mancata realizzazione.

c) Infine, l'analisi della declinazione del caso si concentra sui sintagmi nominali e pronominali non introdotti da preposizione e aventi un ruolo sintattico all'interno della frase, ovvero sugli oggetti diretti: soggetto (*Subjekt*), complemento oggetto o oggetto all'accusativo (*Akkusativobjekt*), complemen-

¹ Più comunemente viene utilizzata la dicitura "posizione delle parole" (*Wortstellung*). Ritengo più precisa la dicitura "posizione dei costituenti di frase" (*Satzgliedstellung*), poiché i costituenti non sono sempre costituiti da una sola parola. I fenomeni di posizione di parola interessano più il livello morfosintattico del sintagma (*Phrase*) che non il livello prettamente sintattico della frase (*Satz*).

² Per questi termini grammaticali si preferisce utilizzare la dicitura tedesca: sebbene sia possibile trovare un corrispettivo in italiano (es. presente, perfetto/passato prossimo, complessi modali e preterito/passato remoto), le funzioni delle singole strutture nelle due lingue non sempre coincidono (cfr. Gallmann, Siller-Rungaldier e Sitta, 2008).

to di termine o oggetto al dativo (*Dativobjekt*)³. Vengono dunque analizzate frasi con un unico caso (*Nominativ-Sätze* o *N-Sätze*), con due casi (*Nominativ-Nominativ-Sätze*, *Nominativ-Akkusativ-Sätze* e *Nominativ-Dativ-Sätze*, ovvero *N-N-Sätze*, *N-A-Sätze* e *N-D-Sätze*) e con tre casi (*Nominativ-Akkusativ-Dativ-Sätze* o *N-A-D-Sätze*)⁴. Sebbene la marca del genere e i plurali non siano oggetto di descrizione, essi sono presi in esame laddove coinvolti nelle strategie messe in atto dagli apprendenti nell'acquisizione del caso.

L'analisi è condotta statisticamente e tiene conto del rapporto tra usi conformi alle regole grammaticali della lingua di arrivo (*normkonforme Verwendungen*) e strutture non conformi (*normabweichende Verwendungen*) (in riferimento ai calcoli statistici, che qui non vengono riportati, cfr. in particolare Ballestracci 2008a). Come già accennato (cfr. par. 1.2), si evita appositamente di parlare di "strutture acquisite", poiché una struttura che venga utilizzata in modo conforme in uno o più casi non necessariamente risulta sempre acquisita.

L'analisi si articola in due tappe ognuna corrispondente a un preciso scopo:

1) determinare in quali fasi cronologiche una determinata struttura venga utilizzata in modo conforme alla norma dalla maggior parte degli apprendenti (caratteristiche sovraindividuali, *überindividuelle Merkmale*) per definire internamente ai tre ambiti grammaticali presi in esame fasi diacroniche di apprendimento (*diachrone Phasen*; cfr. par. 3.1);

2) rilevare, con riferimento alle strategie messe in atto dai discenti, correlazioni tra le diverse fasi diacroniche definite nei tre ambiti grammaticali, al fine di determinare fasi sincroniche di apprendimento (*synchrone Phasen*; cfr. par. 3.2).

3.1 Fasi diacroniche

L'analisi permette di definire un determinato numero di fasi diacroniche per ognuno dei tre ambiti grammaticali presi in esame:

- quattro fasi diacroniche per la morfologia verbale;
- cinque fasi diacroniche per la posizione dei costituenti all'interno della struttura frasale;
- cinque fasi diacroniche per la declinazione del caso in sintagmi nominali e pronominali.

³ In ottica contrastiva con l'italiano, il confronto tra il *Dativobjekt* e il complemento di termine mostra maggiori discrepanze: mentre in tedesco si tratta di un oggetto diretto espresso mediante sintagma nominale, la cui funzione è marcata dalla declinazione del caso, in italiano si tratta di un complemento preposizionale, retto da preposizione. Come si avrà modo di vedere questa discrepanza costituirà anche la base di alcune strutture devianti prodotte dagli apprendenti (cfr. par. 3.1.3).

⁴ Essendo stati esclusi dall'analisi i sintagmi preposizionali, frasi come *Ich sitze auf dem Sofa* vengono considerate *N-Sätze* e sono attribuite alla categoria "frase con un solo costituente", e così a seguire frasi più complesse.

Internamente a ogni singola fase è possibile distinguere un numero variabile di stadi (*Erwerbsstadien*), ognuno caratterizzato da determinate strategie sovraindividuali di elaborazione linguistica. In tab. 5 è rappresentata per tutti e tre gli ambiti grammaticali la corrispondenza tra le fasi cronologiche (gli otto momenti di rilevamento dei dati), le fasi diacroniche e, internamente a queste ultime, gli stadi di acquisizione:

Chron. Phasen	Verbmorphologie	Satzgliedstellung	Kasus-Deklination
I (40 US)	I diachrone Phase - nichtkonjugierte oder prä-konjugale Verbformen - regelmäßige Konjugation im Präsens	I diachrone Phase - Deklarativhauptsatz (auch koordiniert) mit SVX-Struktur + W-Fragen	I diachrone Phase - Unsystematisches Flexionssystem + <i>chunks</i>
II (80 US)	- unregelmäßige Konjugation im Präsens	II diachrone Phase - E-Fragen	II diachrone Phase - N-Sätze + N-N-Sätze + <i>chunks</i> beim Dativ
III (120 US)	II diachrone Phase - Übergangsstadium Konjugation des Präsens > Konjugation der Perfektbildung	III diachrone Phase - keine bzw. partielle Distanzstellung - Distanzstellung	III diachrone Phase - NP im Akkusativ mit Artikel bzw. Artikelwort + Nomen
IV (160 US)	- Partizip II - Übergangsstadium Perfekt > Präteritum	IV diachrone Phase - x-V-S-Strukturen in Deklarativsätzen - Verbendstellung im Nebensatz	- NP im Akkusativ mit Artikelwort + Adjektiv + Nomen
V (200 US)	III diachrone Phase - Präteritum		IV diachrone Phase - NP im Dativ mit Pronomina als Kern
VI (240 US)			- NP im Dativ mit Nomina als Kern
VII (320 US)	IV diachrone Phase - Ausbau: übrige Verbformen	V diachrone Phase - Ausbau: Perfektionierung von x-V-S-Strukturen und Verbendstellung	V diachrone Phase - Ausbau: Perfektionierung von Genuszuweisung und Pluralmarkierungen in NP
VIII (440 US)	- Konsolidierung	Konsolidierung	- Konsolidierung; Erweiterung der Lexik

Tab. 5 – Corrispondenza tra fasi cronologiche e fasi diacroniche divise in stadi di acquisizione

La divisione in fasi diacroniche e in stadi e il riconoscimento di strategie di acquisizione sono da considerarsi una generalizzazione dei risultati ottenuti, utile a delineare tendenze generali che permettono al glottodidatta di orientarsi (a tale proposito, nella pratica didattica sarà importante riconoscere anche le tendenze individuali, che andranno valutate da caso a caso; cfr. cap. 4). Nella realtà, il confine tra una categoria e l'altra rimane *fuzzy*, 'fumoso'. Lo testimoniano sia la prima fase di acquisizione sia quelle successive. Nella prima fase, per esempio, per tutti gli ambiti presi in esame è possibile osservare un primissimo stadio caratterizzato da una sorta di pre-

protogrammatica, in cui gli apprendenti producono strutture a-sistematiche, utilizzano prevalentemente regole della L1 e memorizzano sequenze linguistiche che non sono ancora in grado di analizzare, ma che costituiscono la base per la successiva elaborazione. Per quanto riguarda le fasi successive, nell'elaborazione delle singole strutture della L2 si riscontrano stadi di passaggio (*Übergangsstadien*). Un esempio è dato dall'elaborazione del *Perfekt* e del *Präteritum*. L'elaborazione di queste due forme verbali avviene per un tempo relativamente lungo e in parte contemporaneamente; in tal senso, le fasi III e IV potrebbero essere considerate un'unica fase di acquisizione. Si considerano qui, tuttavia, due fasi separate perché diversamente che ad esempio per l'elaborazione del presente, è possibile riconoscere processi di elaborazione minimi distintivi. Con riferimento a queste due forme è stato rilevato uno stadio di passaggio, che può sicuramente essere considerato a cavallo tra le due fasi: qui si è deciso di considerarlo come appartenente alla fase III, ma avrebbe potuto essere attribuito anche all'inizio della fase IV. In ogni caso, la divisione in stadi aiuta a individuare le specifiche strategie messe in atto dagli apprendenti, non sempre uguali per le due forme verbali.

Nel seguito si descrivono le strategie che caratterizzano i singoli stadi di apprendimento individuati nelle singole fasi diacroniche in riferimento a ogni ambito grammaticale preso in esame (cfr. par. 3.1.1 - 3.1.3).

3.1.1 Morfologia verbale

Come già accennato, l'acquisizione della morfologia verbale si sviluppa per il periodo di osservazione considerato in quattro fasi diacroniche, che vanno dall'elaborazione della coniugazione dell'indicativo presente fino a una quarta fase da considerarsi ideale, poiché non raggiunta da tutti i discenti, in cui avviene il consolidamento e il perfezionamento di tutte le strutture apprese.

Fase I. Elaborazione della coniugazione dell'indicativo presente (*Indikativ Präsens*). Nella prima fase diacronica gli apprendenti si confrontano in particolar modo con la coniugazione del presente indicativo di verbi regolari e irregolari, verbi modali compresi. L'analisi statistica ha permesso di rilevare tre stadi di acquisizione.

1) Stadio preconiugale. Il primo stadio è riscontrabile solo presso un numero ristretto di studenti, quelli che hanno maggiori problemi di produzione, e consiste nell'utilizzo di forme verbali infinite (non coniugate) o coniugate in modo non sistematico. Tale stadio è definito "preconiugale", poiché gli apprendenti non sono in possesso di un vero e proprio sistema di coniugazione, come è possibile osservare nel seguente esempio⁵:

⁵ Gli esempi riportati da qui in poi, tratti dal corpus pisano, sono trascritti come negli originali cartacei (cfr. anche cap. 6). Quando una parola o parte di essa risulta cancellata ma leggibile

(1)

Eine Kinder ist sitz auf dem Opa. Der Opa ist seine Opa. Der Großvater liest ein buche. Das Kind hören den Großvater. Sie sprache:

Meine Mädchen has du eine Oma?

Das Kind: Ja, ich haïße eine Oma.

Seine Name?

Uta, Opa.

~~Wo~~ Du essen ~~mit~~ apfels?

Ich essen nicht apfel, Opa.

Opa ~~has~~ ist siebenundzwantig Jahre alt?

Ja. ~~y~~

In der Busche has eine Foto.

Sie ist du, maine Kind

Du könnt schribe ein Zimmel für Opma.

Ja, Opa!

Meine Kind, who wonst du?

Ich wohne in Frankfurt mit maine Mutter.

Opa ich fhare mit ~~M~~ maine Mutter in Frankfurt Morgen, Opa!

In (1), non è possibile riconoscere un metodo sistematico di coniugazione. Per esempio, per la terza persona singolare la desinenza *-t* viene utilizzata con soli due verbi: con il verbo *sein* ("ist") e con il verbo *lesen* ("liest"). Con altri verbi vengono utilizzate desinenze variabili, es.: *-e* in "sprache" per il verbo *sprechen* e *-s* in "has" per il verbo *haben*⁶. La struttura "du sprache" può essere considerata un'interferenza intralinguistica⁷: l'apprendente utilizza il sostantivo *Sprache* invece del verbo *sprechen*. Un altro fenomeno riconducibile allo stadio preconiugale è riscontrabile nella forma verbale "essen", corrispondente all'infinito, che viene utilizzata indistintamente per le prime due persone singolari ("ich essen", "du essen").

Sempre in questo primo stadio, è osservabile un altro fenomeno. Come già accennato, le forme non coniugate o preconiugali emergono solo in un ristretto numero di apprendenti; la maggior parte dei discenti utilizza, invece, forme verbali conformi alla norma, anche nel caso di verbi irregolari, come è possibile osservare nel seguente testo:

è barrata. Il segno ### indica invece parole cancellate non leggibili. Più avanti, negli esempi contenenti un'unica frase, le cancellature sono state eliminate.

⁶ L'uso di *has* in "in der Busche has eine Foto" non è di chiara interpretazione: può essere considerato una terza persona non conforme di *haben*, e in tal senso corrisponderebbe anche una deviazione dal punto di vista della scelta lessicale, poiché *haben* non può essere utilizzato in questo contesto (cfr. *Im Buch steht ein Foto / Im Buch gibt es ein Foto*).

⁷ Negli studi sull'apprendimento si è soliti distinguere tra interferenza interlinguistica (già definita, cfr. cap. 2) e interferenza intralinguistica: con l'interferenza intralinguistica si designa l'utilizzo di una struttura della L2 in un contesto che non la richiede. In parte coincide con i fenomeni di generalizzazione e di interscambio (cfr. sotto).

(2)

Ich sehe eine Bild, es gibt ein großvater und das Baby.

Der großvater und das Baby sehen das büch.

DIALOG

baby: Opa das ist eine ein Katz#e?

Opa: Ja, das ist ein Katze.

Baby Opa: Hier es gibt Fish, der Hund.

baby: Das ist ein Maus?

Opa: Ja, das ist ein Maus

baby: Opa, das ist ein Wurm?

Opa: Nein das ist ein Krokodile.

Il fatto che la maggior parte delle forme verbali utilizzate sia conforme alla norma non permette tuttavia di affermare che la coniugazione del presente sia acquisita. In (2), per esempio, l'apprendente utilizza sempre forme verbali in terza persona singolare, in particolar modo la terza persona singolare del verbo *sein* accompagnata dal dimostrativo *das* ("das ist"). Questo fenomeno non dimostra l'acquisizione del sistema di coniugazione, ma eventualmente che il discente ha memorizzato alcune strutture, in particolare la stringa di parole "das ist" ed è possibile che egli tenda a produrre contesti comunicativi in cui possa usare esclusivamente le strutture che conosce.

Il fenomeno di memorizzazione di strutture fisse che vengono riprodotte senza che il discente sia in grado di analizzarne la corrispondenza forma-funzione e di utilizzarle in modo sistematico – come in questo caso "das ist" – viene definito *chunking* (cfr. par. 2.2). Il fatto che l'apprendente tenda a utilizzare solo strutture conosciute e a evitarne altre è definito invece strategia di evitazione (*Vermeidungsstrategie*): tale strategia è spiegata dall'ipotesi del *Monitor* (cfr. Krashen 1981, 4-5).

II) Stadio sistematico: elaborazione della coniugazione regolare. Nel secondo stadio, gli apprendenti acquisiscono la coniugazione regolare e tendono a generalizzarla anche a contesti irregolari:

(3) Das Kind haltet ein Büsh.

(4) Er musst arbaiten auf Berlin.

(5) Habst du dein Foto?

In (3), (4) e (5) tre verbi irregolari vengono coniugati come fossero regolari: "haltet" al posto di *hält*, "musst" al posto di *muss* e "habst" al posto di *hast*. La strategia qui utilizzata è denominata generalizzazione (*Generalisierung*). Essa è simile al principio F postulato da Slobin (cfr. par. 1.3): il discente conosce, per esempio, la regola *machen* – *er machen* + *-t* = *er macht* e la applica anche ai verbi irregolari come *halten* – *er halten* + *-t* = *er haltet*.

III) Stadio post-sistematico: perfezionamento della coniugazione regolare ed elaborazione di quella irregolare. Nell'ultimo stadio della prima fase diacronica avviene il perfezionamento della coniugazione regolare e

l'elaborazione di quella irregolare, anche con verbi modali. Gli apprendenti che negli stadi precedenti utilizzavano il verbo *sein* alla terza persona singolare come *chunk*, incominciano a utilizzare uno spettro più ampio di verbi, comprendente anche i cosiddetti verbi separabili (*trennbare Verben*), e producono forme verbali in una gamma più ricca di persone:

(6)

WIR ### SIND IN DER STATION. HIER IST ZWEI PERSONEN. SIE SIND EIN MANN UND EINE FRAU. SIE ~~IST~~ KOMMT NACH HAUSE ### IN BERLIN AUS ITALIE ZÜRUCK. SIE DENKEN SIE LUT HABEN. ES IST EIN GUT TAG. ES IST SAMTAG. DIE SONNE SCHEINT UND SIE KENNEN DAß ZWEI TAGEN SIE HABEN. ER WEIß NICHT OB IN DEM KINO SIE BRINGEN; VIELLEICHT SIE TRÄUMT DAß ER IN EINEM RESTAURANT SIE BRINGEN. ER ~~HAT~~ EINE ### ER KENNT JEDE FRAU DIE BLAUMEN WOLLEN. ALSO ER ~~HAT~~ KÄUFT DIE ROSE FÜR SICH. SIE UMARMEN IHN. SIE KENNE DAß ER SICH LIEBEN. NUN IST ES ABENDS UND ER DENKT DAß SIE SCHÖN SIND UND ER ### WILL NIE SIE VERLOREN. SIE SIND ZUFRIEDEN UND SIE SEHEN ### EIN PERSON AUS.

Un segnale che gli apprendenti stiano iniziando a elaborare la coniugazione irregolare è costituito dal fatto che la generalizzano anche a verbi regolari. In (6), per esempio, “er kauft” può essere considerato come una generalizzazione della tipica coniugazione irregolare che si ha con verbi quali *laufen – er läuft*. Un altro fenomeno interessante di questo stadio è la comparsa di alcune forme verbali non coniugate, all’infinito (es. “er bringen”); tali strutture sono utilizzate solo nelle frasi secondarie, vale a dire in presenza della cosiddetta *Verbletzstellung*, in contesti in cui il verbo si trova lontano dal soggetto. Molto probabilmente l’apprendente in questi casi è maggiormente concentrato sulla pianificazione della struttura sintattica e perde il controllo delle marche morfologiche (cfr. par. 3.1.2). Nelle frasi principali, di contro, le forme verbali vengono tendenzialmente coniugate in modo conforme.

Al termine del terzo stadio emerge, solo presso un ristretto gruppo di apprendenti, anche l’utilizzo delle prime forme verbali al passato. In particolar modo, vengono utilizzate forme verbali al *Perfekt*, mentre l’uso del *Präteritum* è limitato ai verbi *sein* e *haben*. Il *Präteritum* di altri verbi viene spesso sostituito con il presente o con forme passate costruite intuitivamente: per esempio, viene utilizzato il *Partizip II* (es. “ich gekommen”). In generale entrambe le forme del passato creano in questo stadio ancora molte difficoltà. Per esempio, sebbene il *Perfekt* sia utilizzato con maggior frequenza, molte sono le strutture devianti che vengono prodotte in riferimento a questo tempo verbale:

(7)

Ich habe geträumt, ich war auf dem Bahnhof. ### ## ## Der Zug ### habe nicht gekommen. Ich sehe den Uhr, und ein Mann habe ### neben mir gekom-

men. Er ### trägt einen Hut. Der Zug kommt und der Mann gehet auf dem Zug und I geht auf dem Zug. Der Mann liest einen buch, ein# Foto ## ist in dem Buch. Ich sehe das Foto, der Mann ist auf dem Foto. Der Zug kommt in der Bahnhof, der Mann ist auf der Bahnhof gegangen. Aber ich sehe der Mann auf dem Zug # wann der Zug ist der Bahnhof gegangen.

Come è possibile osservare in (7), deviante è sia la scelta dell'ausiliare e la sua coniugazione così come la coniugazione del participio, per es. "Der Zug habe nicht gekommen" invece che *Der Zug ist/war nicht gekommen*.

In quest'ultimo stadio, con riferimento alla forma del *Perfekt* emerge anche una strategia che ricorrerà più diffusamente nelle fasi successive: la cosiddetta *Verwechslung* ('interscambio' o 'interferenza intralinguistica'), mediante la quale due strutture simili della L2 vengono interscambiate tra loro. In particolare il *Perfekt* viene interscambiato con le *Modalbildungen*: nei complessi modali l'infinito viene spesso sostituito da un *Partizip II* (conforme o deviante), mentre nelle costruzioni al *Perfekt* il *Partizip II* è sostituito con un infinito, come negli esempi che seguono:

- (8) Ich will die Blumen geschinken!
- (9) Willst du mitgekommen?
- (10) Wir können ein Bier zusammen getrunken.
- (11) „Wo“ habe ich antworten.

Fase II. Elaborazione del Perfekt. Nella seconda fase diacronica, corrispondente alle fasi cronologiche III e IV, inizia la vera e propria elaborazione dei tempi passati; nello specifico, in questa fase, suddivisibile in tre stadi, gli apprendenti si concentrano sulla forma verbale del *Perfekt*.

I) Stadio di passaggio all'elaborazione del *Perfekt*. Nel primo stadio avviene il completamento di quanto descritto nell'ultimo stadio della fase precedente: tutti gli apprendenti iniziano a confrontarsi con le forme del passato, mentre nello stadio precedente il fenomeno era limitato a un numero ristretto di apprendenti. Permangono interscambi tra complessi modali e costruzioni al *Perfekt*. Anche la scelta degli ausiliari diviene più conforme.

II) Elaborazione del *Partizip I*. Nel secondo stadio avviene l'elaborazione dei participi dei verbi irregolari, per i quali si rilevano anche le principali deviazioni. Ne sono esempio "gefahrt" e "gesehet" anziché *gefahren* e *gesehen* in (12):

- (12)
Lieber Mark
Ich schriebe dich, weil ich eine Geschichte erzählen will. Als bin ich nach Barcellona mit meinen Freunde gefahrt, habe ich Glück und Pech gehabt. Das Wetter war schön und ich habe viele Monument gesehet, aber hat ich plötzlich Glück gehabt weil eine Tasche mit 100 € habe gefunden. Die war zwischen Kisten und Schachteln so habe ich die Tasche gebraucht. Auch im

Hotel habe ich ins Bett gegangen und habe ich die Polizei angerufen. Sie haben mich viele Frage gemacht dann must ich zu Polizei gefahren, um die Tasche zu gegeben. Als ich im Hotel gefahren, habe ich gesehen dass meine Tasche mit meinen Geld weg war! Ich bin zu Haus ohne Geld.

Das ist Pech

Herzliche Grüsse

Dein Dario

Sempre in questo stadio continua l'elaborazione del *Präteritum* che viene utilizzato non solo con i verbi *sein* e *haben*, ma anche con altri verbi, in particolare i modali:

(13) Eines Morgens wollte ich meine Katze füttern, konnte ich sie nicht finden.

III) Stadio di passaggio all'elaborazione del *Präteritum*. Nel terzo stadio prosegue l'elaborazione del *Präteritum*: gli apprendenti utilizzano questo tempo verbale non più con un ristretto numero di verbi, bensì con svariati, sia regolari sia irregolari. Le principali deviazioni riguardano non a caso la distinzione tra coniugazione regolare e coniugazione irregolare. La principale strategia utilizzata è quella della generalizzazione della coniugazione regolare alla coniugazione irregolare, che si realizza in tre diverse forme: 1) radice dell'infinito + desinenza *-te* (es. 14, "treffte"); 2) radice del *Präteritum* + desinenza *-te* (es. 15, "riefte"); radice del *Präteritum* + desinenza *-e* (es. 16, "ginge"):

(14) Ich fragte sie ob ich noch einmal ihr treffe und sie sagte „ja“.

(15) Ich riefte alle Ihre freunde an um sie zum Fest zu einladen.

(16) Am nächsten Tag ginge ich mit meiner Mutter auf dem Markt.

Il fatto che gli apprendenti siano concentrati sulla coniugazione del *Präteritum* si manifesta anche in un altro fenomeno: spesso le desinenze del *Präteritum* vengono generalizzate alla coniugazione del *Präsens*:

(17) Als ich an Weinachten dachte, wird ich sehr nostalgisch!

In (17) il discente intende indicare un'azione ripetuta ('tutte le volte che') – in tal senso anche la scelta della congiunzione "als" al posto di *wenn* è deviante –: sarebbe stato adeguato l'uso del presente (*denke*), viene però applicata la desinenza *-te* tipica del *Präteritum* ("denkte").

Fase III. Elaborazione del Präteritum. La III fase ha una durata relativamente lunga, corrispondente alle fasi cronologiche V e VI e a un unico stadio, in cui gli apprendenti si concentrano principalmente sull'elaborazione del *Präteritum*. In alcuni apprendenti, all'inizio di questa fase, emergono alcuni fenomeni di regressione, molto probabilmente dovuti al fatto che la fase cronologica V coincide con il primo rilevamento a seguito delle vacanze estive: mentre la coniugazione al presente dei verbi regolari sembra non creare pro-

blemi, quella dei verbi irregolari fa emergere una serie di deviazioni che erano tipiche delle prime fasi, come la generalizzazione della coniugazione regolare (es. 18, "weiße" e es. 19, "tragt"), la generalizzazione del morfema flessivo della prima persona singolare alle altre due persone singolari (es. 20, "lese") e l'utilizzo di forme infinite (es. 21, "lesen"):

(18) Ich weiße nicht was Buch ist.

(19) Er tragt eine schwarzes Hemd.

(20) Er ist alt und lese ein Buch für die kleine Mädchen, die fünf or sechs Jahre alt sein kann.

(21) Anja, willst du, dass ich eine Fabel dich lesen?

In generale, comunque, gli apprendenti, riprendono a rielaborare il *Präteritum* e utilizzano tutte le forme verbali finora introdotte a lezione; le principali deviazioni ricorrono laddove la forma verbale è contenuta in frasi secondarie. In questa fase emergono anche i primi usi di congiuntivo e futuro, sebbene si tratti di casi isolati (come la forma futura "werde lesen" in 22):

(22)

Beschreibung.

Auf dem Bild gibt es einen alten Mann mit einem kleinen Mädchen.

Vielleicht ist der Mann ihre Großvater. Der Mann hat weiße Haare und könnte siebzig Jahre alt sein. Das Mädchen hat lange, blonde Haare und ist sehr hübsch. Der alte Mann liest einen Buch an dem Mädchen, vielleicht eine Geschichte. Das Kind sieht sehr interessiert und ruhig aus und schaut den Buch.

Dialog.

G = Großvater M = Mädchen

G: Alice war in ihrem Zimmer und spielte mit ihrem Hund Conny...

M: Was für ein Hund war er?

G: Er war ein## Dalmatiner. So... das Fenster war offen, und plötzlich flog eine Schmetterling ins Zimmer...

M: Opa, schau mal! Wie schön ist der Schmetterling!

G: Ja, Klar; Luisa. Also... wenn Conny der Schmetterling sah, er fangte zu bellen an.

Alice lachte, weil Conny rannte und besuchte den Schmetterling zu ~~nehmen~~ einfangen.

M: Opa, lies schneller! Was passiert dann?

G: Luisa, du bist sehr ungeduldig! Dann flog der Schmetterling weg, und Alice rannte außer, in den Garten...

M: Und warum, Opa?

NG: Weil sie der Schmetterling weitersehen wollte. Das ist die Ende, Luisa.

M: Oh, kannst du weiter lesen? Noch eine Geschichte, bitte...

G: Nein, Luisa, du muss ins Bett gehen. Es ist sehr spät. Aber morgen werde ich dir eine neue Geschichte lesen.

M: Danke Opa! Also Gute Nacht!

G: Gute Nacht Luisa, bis morgen.

Fase IV. Perfezionamento e consolidamento di tutte le forme verbali. In quest'ultima fase, corrispondente alle fasi cronologiche VII e VIII e ancora una volta a un unico stadio, vengono utilizzate tutte le forme verbali prese in esame. Alcuni apprendenti utilizzano anche nuove forme verbali, come il passivo e il congiuntivo, anche se ciò costituisce un'eccezione:

(23)

Liebe Teresa,

wie geht's?

Erinnert du an September wann ich bei mit dir in Deutschland-Urlaub war?

Erinnert du dass nach einer Woche ohne Fernsehen wir sehr traurig waren?

Ihre Mutter sagte uns, dass wir sehr abhängig von dem Flimmerkasten waren!! Ich war damals und ich bin auch heute überzeugt, dass das Fernsehapparat eine nötige Dinge ist. Jedes Morgens brauche ich ein Fernsehjournal zu sehen, damit ich nach was in der Welt passiert erkundige!

Meine liebe Fernsehenkanal in Italien ist Raiuno. Ich sehe die Sport- und Mode-Programme gern. Wann ich das sehe, füllte ich, an der Welt teilnehmen. Ohne das schent mir in eine einsamel Insel zu sein. Ich sehe die Fernsehen und alle meine Probleme werschwinden weil ich an nichts denke. Wann ich arbeite, will ich die „Pantoffelkino“ hören, weil meine Kreativität verdoppelt. Es ist kaum zu glauben aber, meine Mutter hat für den Geburtstag ein anderes Fernsehen gekauft. Jetzt habe ich ein Fernsehenapparat in allen Zimmer. Ich bin extra-glücklich!

Weiß du was in der kleinen Gemeinde Cavriglia ging? Ein Versuch bei dem 74 Jungen und Mädchen im Alter von 6 bis 12 Jahren eine Woche lang nicht fernsehen durften!

Die Wissenschaftler müssen den Verstand verloren haben!

Die Journalist, der die Nachricht geschrieb hat, nennt das ## ein positive Ergebnis! Verrücken Ideen hat er!

Die Kinder brauchen die Fernsehen, besorgt die Zeichentrickfilms?! Nur eine Dinge, die er sagt, ist richtig und ich bin einverstanden mit ihm: dieses technische Gerät ist unentbehrlich für die Erwachsenen!

Das stimmt!

Wenn die Wissenschaftler das Fernsehen nicht entdeckt hätten, uns allen waren allein, isoliert in unsere beschränk Stadtviertel geblieben!

Denkst du, dass in der Zukunft in Italien auch die Satelitt-Fernsehenapparat wird sein! Ich hoffe, das kommt bald!

Es lebe die Technologie und die Konsumgesellschaft!

Ich bin gespannt... was sind die Fernsehen-Gewohnheiten der deutschen Kinder und Erwachsenen?

Lass mir von dir bald hören!

Tschüss.

Chiara

(Ist alles erfunden!!!)

Come accennato all'inizio del paragrafo, non tutti gli apprendenti raggiungono lo stesso livello. In tal senso, il raggiungimento della fase di perfezionamento e consolidamento è da considerarsi una generalizzazione degli esiti ottenuti dall'analisi statistica.

3.1.2 Struttura frasale e ordine dei costituenti sintattici

Il processo di acquisizione della struttura frasale, con particolare riferimento all'ordine dei costituenti, si articola – come già accennato – in cinque fasi diacroniche. Particolare rilievo nell'analisi viene dato ai fenomeni che caratterizzano il nucleo della frase, vale a dire il verbo, che in tedesco assume un'importanza maggiore rispetto che in altre lingue per la tendenza a essere collocato in posizioni specifiche all'interno della struttura frasale, e il soggetto, che in tedesco – per lo meno nella forma standard⁸ –, contrariamente che in italiano, deve essere obbligatoriamente esplicitato e può, nella frase principale, occupare posizione sia preverbale sia postverbale.

Fase I. Acquisizione di frasi dichiarative e interrogative. Nella prima fase, corrispondente alla fase cronologica I e a un unico stadio, gli apprendenti si confrontano a livello sintattico con le strutture tipiche delle frasi dichiarative principali, semplici o coordinate, e contemporaneamente con le frasi interrogative parziali (*w-Fragen*), vale a dire con le interrogative introdotte da particella interrogativa (*Fragepartikel*, es.: *wer, was, wohin, warum*).

Vengono prodotte frasi molto semplici, di tipo dichiarativo. La maggior parte di esse rispettano le regole della lingua di arrivo, con il verbo in seconda posizione sintattica, presentano tuttavia sempre ordine di costituenti SVX:

(24)

Zwei Personen sind in das Foto: ein# Mädchen und ein Mann. Der Mann ist ihr Großvater. Sie sietzen und sie lesen ein Buch. Der Mann liest und das Ma Mädchen hört und sie seht die Fotos.

Nel momento in cui gli apprendenti producono frasi che si aprono con un costituente diverso dal soggetto (X), per esempio un complemento avverbale (avverbio, sintagma preposizionale ecc.), allora la struttura frasale presenta deviazioni dalla norma della L2. Le deviazioni, in particolare, sono di due tipi:

a) in alcuni casi, il verbo finito viene collocato in terza posizione: XSVX. In altre parole, viene mantenuto l'ordine canonico SVX e l'eventuale circostanziale viene semplicemente aggiunto all'inizio di frase:

⁸ Mentre l'italiano è una lingua *pro-drop* che, sia nello scritto sia nel parlato, in determinati contesti grammaticali consente la mancata esplicitazione del soggetto, espresso (implicitamente) dalla desinenza del verbo coniugato (es. *Stanotte non ho dormito*); il tedesco, nella sua forma standard (o norma, in letteratura spesso identificata con lo scritto), prevede sempre l'esplicitazione del soggetto. Nel parlato (e non solo), tuttavia, anche in tedesco l'ellissi del soggetto è molto frequente; in verità, nel parlato l'ellissi è un fenomeno molto frequente in generale e riguarda tutti i piani grammaticali (fonetico, morfologico ecc.) e, a livello sintattico, anche altre parti del discorso (in particolare verbo e *Akkusativobjekt*) (cfr. Fiehler 2016; Ballestracci e Ravetto 2017). Sul concetto di norma (in opposizione a quello di variazione), fondamentale in ambito didattico, si tornerà a riflettere in cap. 4.

(24a) Auf dem Bild [1] ich [2] sehe zwei personen.

La strategia messa in atto dagli apprendenti, molto probabilmente a livello inconscio è quella dell'interferenza dall'italiano L1. L'italiano, infatti, a differenza del tedesco, permette un'occupazione plurima della posizione preverbale. La stessa strategia ricorre anche nella ricerca condotta da Clahsen, Meisel e Pienemann (1983, 128-135; cfr. anche par. 2.1):

(24b) Nell'immagine [1] io [2] vedo due persone.

b) In altri casi, più rari, la posizione preverbale è occupata regolarmente da un unico costituente; il soggetto però non compare. In questi casi esso dovrebbe, conformemente alle regole della L2, essere collocato in posizione postverbale (nel cosiddetto *Mittelfeld*):

(25) Jetzt gehen Ø nach Hause.

Anche questa deviazione può essere considerata il risultato di un'interferenza dall'italiano L1, che quale lingua *pro-drop* ammette l'ommissione del soggetto, reso implicitamente attraverso la coniugazione verbale:

(25a) Adesso andiamo a casa.

Solo in alcuni contesti la regola tradizionalmente definita dell'"inversione"⁹ viene rispettata: nella maggior parte dei casi si tratta di contesti in cui, però, la struttura prodotta coincide con quella dell'italiano:

(26) Hier ist deine Vater.

(26a) Qui è tuo padre.

(27) Die habe ich schon gewäscht.

(27a) Li ho già lavati.

In questo primo stadio è possibile osservare anche il comportamento assunto dagli apprendenti di fronte alla produzione di frasi contenenti complessi verbali, per i quali il tedesco prevede la cosiddetta *Distanzstellung*, vale a dire il posizionamento del verbo finito in seconda posizione sintattica e del verbo infinito in ultima posizione nella frase principale. La deviazione emerge soprattutto nel posizionamento dell'infinito che segue immediatamente il verbo finito senza rispettare la struttura della *Verbalklammer* tipica del tedesco (cfr. n. 4 di cap. 2):

⁹ Nelle descrizioni grammaticali più recenti, tale espressione ("inversione") viene evitata e si preferisce semplicemente parlare di verbo in seconda posizione (cfr. anche n. 4).

50 Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2

(28) Du könnt scribe ein Zimmel für Oma.

(29) Er will nicht warten der Zug.

Strutture conformi alla lingua di arrivo emergono solo nei contesti in cui tra verbo finito e verbo infinito non ci sono costituenti oppure sono collocati costituenti molto brevi o particelle, come la negazione (cfr. *ess.* 29 e 31-33). Anche in questi casi, la maggior parte delle strutture prodotte è da considerarsi come transfer positivo delle strutture della L1 nella L2:

(30) Ich will spielen.

(31) Ich kann nicht lesen.

(32) Ich kann gut schwimmen.

(33) Ich kann Klavier spielen!

I verbi separabili, che prevedono la formazione di una *Verbalklammer*, vengono spesso addirittura utilizzati come inseparabili:

(34) Ich anmache die Lampe; du anmachst die Lampe.

Per le frasi interrogative si osservano fenomeni simili a quelli rilevati per le dichiarative. Generalmente si tratta di frasi ben formate, tuttavia molto semplici e coincidenti con le strutture tipiche della L1:

(35) Was ist das?

(35a) Che cosa è questo?

(36) Wie heißt er?

(36a) Come si chiama lui?

(37) Wo sind sie?

(37a) Dove sono loro?

Le frasi interrogative totali sono invece costruite in modo non conforme, presentando ordine SVX:

(38) Du essen Apfels?

Un'ultima annotazione inerente a questa prima fase cronologica riguarda il raro utilizzo di frasi complesse, costituite da principale e secondaria/e. Le secondarie (*Nebensatz / Nebensätze*), che dovrebbero presentare struttura parentetica (*Adjunktklammer*), con *Junktor* (pronome relativo o congiunzione) in prima posizione e verbo coniugato (*konjugiertes Verb*) in posizione finale, presentano diversi tipi di deviazione. Tra le più interessanti si hanno il posizionamento del verbo coniugato in seconda posizione come in (39) e l'omissione del giuntore, in particolare del pronome relativo come in (40):

(39) Er ist der Mann der hat den Katz gefunden.

(40) Nein, er isst allein die (Mause) Ø essen Die Käse.

Mentre la struttura in (39) corrisponde alla struttura tipica dell'italiano L1 (= 'Egli è l'uomo che ha trovato il gatto'), in (40) si tratta di una struttura particolare, simile alle *Apokoinostrukturen* tipiche del parlato. Le *Apokoinostrukturen* sono strutture, nelle quali possono essere individuati tre segmenti frasali A – B – C, di cui A e B insieme hanno senso compiuto ("er st allein die Mause"), ugualmente B e C ("Die Mause essen die Käse"), mentre la struttura nell'insieme (A – B – C) perde senso (cfr. Fiehler 2016: 1216-17; Ballestracci e Ravetto 2017):

(39a) er isst allein [A] die (Mause) [B] essen Die Käse [C].

Fase II. Elaborazione delle frasi interrogative totali. Nella seconda fase diacronica avviene, in un unico stadio, l'elaborazione delle interrogative totali (*E-Fragen, Entscheidungsfragen*), così definite perché caratterizzate dal fatto che permettono di scegliere tra due sole risposte, di cui una esclude l'altra (*si / no, ja / nein*). Per questo motivo in tedesco sono definite anche *Ja-Nein-Fragen*. Esse vengono ora utilizzate in modo conforme; non sono più presenti interrogative totali con ordine SVX come nella fase precedente:

(41) Schläfst du auch?

(42) War der Traum schlecht?

In questa fase continua anche la produzione di altre tipologie frasali. Con riferimento alle frasi dichiarative, la maggior parte di esse mostra ancora esclusivamente ordine SVX, ma la struttura frasale diventa più complessa, vale a dire più ricca di costituenti. Con riferimento alle deviazioni, continua a permanere la mancata osservazione della *Distanzstellung*:

(43) Ich habe geputzt meine Schuhe.

(44) Dann habe ich das Licht ausgemacht in mein Schlafzimmer.

(43) e (44) mostrano due casi in cui non viene rispettata la *Endstellung* del participio passato nella forma verbale composta o bipartita del *Perfekt*. Tra i due esempi c'è una lieve differenza: mentre in (43) ausiliare e participio sono uno di seguito all'altro come in italiano (*io ho pulito le mie scarpe*), in (44) è presente un principio di struttura parentetica: *Vorverb* e *Nachverb* sono resi discontinui dalla presenza dello *Akkusativobjekt* ("das Licht"). La seconda parte del verbo non occupa tuttavia la posizione finale: "in mein Schlafzimmer", costituente appartenente al *Mittelfeld*, è collocato in *Nachfeld*¹⁰.

¹⁰ Tale fenomeno, in realtà, non è completamente assente in tedesco: esso viene definito *Ausklammerung* ('posizionamento fuori dalla parentesi'). Si tratta ancora una volta di un fe-

È prodotto anche un maggior numero di frasi complesse contenenti secondarie: si tratta sia di frasi relative, sia di frasi complete, che in generale vengono ancora utilizzate in modo non conforme. Si possono rilevare le seguenti deviazioni: a) omissione della congiunzione subordinante (45); b) sostituzione del pronome relativo con la struttura “*dass* + pronome personale” (46); c) verbo in seconda posizione (47); d) slittamento del soggetto verso destra, alla fine della *Adjunktklammer*, prima del verbo finito (48):

(45) Pietro liebt Caroline weil er denkt Ø sie eine sehr schön Mädchen ist.

(46) Der Mann wartet sein Freund, dass sie aus Heidelberg kommt.

(47) Vielleicht sie ist ruhig jetzt warum ihr Freund ist sie mit.

(48) Sie kennen dass zwei Tagen sie haben.

Fase III. Elaborazione della Distanzstellung (Verbalklammer). La terza fase diacronica può essere suddivisa in due stadi: in entrambi gli stadi gli apprendenti sono concentrati sull'elaborazione della *Distanzstellung*, ma mentre nel primo stadio continuano a produrre strutture devianti, nel secondo stadio producono strutture conformi. In (49) un esempio dal primo stadio:

(49) Zum Glück wir haben keine Probleme gehabt im Pech; obwohl der schreckliche Tag, ein guter Einzug wir hatte.

Gran parte delle deviazioni riguardanti la *Distanzstellung* compaiono in strutture frasali che non rispettano nemmeno la regola del verbo coniugato in seconda posizione: in (49) il verbo coniugato (“haben”) è collocato in terza posizione sintattica, dopo due costituenti, l'avverbiale “Zum Glück” e il soggetto (“wir”). Altre costruzioni (prive di parentesi verbale) confermano le difficoltà degli apprendenti nell'elaborazione della regola V2:

(50) Unglücklich der Zeug hatte Verspattung.

(51) Zum Gluck es war mein Geburtstag.

In questo stadio, i discenti elaborano con più intensità e più successo le frasi secondarie che ora sono più complesse in quanto a costituenti o fenomeni di connessione e, nella maggior parte dei casi, almeno dal punto di vista sintattico, risultano conformi alla L2:

(52) [...] obwohl mein Vater mich gehört hat und mir geholfen hat.

(53) Ich habe Zeit, am dir eine Tolle Geschichte zu erzählen.

nomeno tipico del parlato, riscontrabile con minor frequenza e limitatamente a determinate strutture anche nello scritto (cfr. Ballestracci e Ravetto 2017).

In (53) la complessità è rappresentata dal fenomeno di connessione coordinante: “obwohl” introduce due predicati verbali (“hat gehört” e “hat geholfen”) tra loro coordinati e ognuno reggente un proprio oggetto, rispettivamente i pronomi personali “mich” (accusativo) e “mir” (dativo). In questo esempio, anche le strutture morfologiche sono conformi (cfr. par. 3.1.1. e par. 3.1.3). In (54) è realizzata una secondaria infinitiva; anche in questo caso, la posizione dei costituenti è conforme alla L2, sebbene non vengano rispettate le regole morfologiche e morfo-sintattiche: alla struttura sintetica tipica del tedesco (“dir”) viene preferita la struttura analitica “am dir” (cfr. par. 1.3). In essa è deviante anche la scelta della preposizione (“am” anziché “an”): senz’altro il discente intende *a te* (non *allo te*), semplicemente non ricorda bene la preposizione; si tratta dunque di un problema anche lessicale¹¹.

Le deviazioni più ricorrenti nelle secondarie riguardano comunque il posizionamento del verbo che viene collocato in diverse posizioni, generalmente subito dopo il soggetto (es. 54) o la congiunzione subordinante (es. 55) o comunque prima dell’infinito (es. 56):

(54) [...] dass er hat ein neues Job gefunden.

(55) Als habe ich angekommen [...].

(56) [...] weil ich die bin gesucht.

Fase IV. Elaborazione delle frasi secondarie e della struttura XVS. La quarta fase diacronica è la più lunga. Essa coincide con tre fasi cronologiche e con due stadi, corrispondenti ognuno all’elaborazione di due strutture: la *Verbletzstellung* e la *Verbzweitstellung*. Entrambe le strutture non vengono utilizzate sempre in modo del tutto conforme, tuttavia emerge che la struttura della secondaria sembra creare meno problemi della struttura V2.

Le frasi secondarie prodotte sono, infatti, nella maggior parte dei casi conformi alle regole della L2, sebbene in singoli casi permangano deviazioni riguardanti la posizione del verbo coniugato, come “war” in (57), e quella di altri elementi, come la particella “zu” nell’infinitiva in (58):

(57) Ein Freund sagte, dass diese persone war Claudio Bisio.

(58) Ich probierte zu dem nehmen.

Maggiori difficoltà crea la *Verbzweitstellung*: in particolare, continuano a essere utilizzate frasi principali con verbo in terza posizione. Tuttavia è

¹¹ La deviazione presente in questa costruzione ha anche in parte a che vedere con l’acquisizione di conoscenza delle regole morfologiche generali di L2: colui che ha preso confidenza con il sistema morfologico del tedesco, sa che nessuna preposizione semplice (a parte *um*, che infatti non consente fenomeni di sincope con gli articoli – es. *zu* > *zum* – tranne che nel parlato – es. “[ja geht ja nur **ums**] gewicht”, cfr. IDS-Mannheim, <https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome>) termina in *-m*, ovvero che *-m* serve a marcare la preposizione declinata al dativo.

possibile osservare che inizia a essere applicata la cosiddetta regola dell'inversione, anche se spesso in contesti che non lo richiederebbero. Un esempio è dato in (59), in cui la prima frase principale presenta una doppia occupazione del *Vorfeld* e la frase ad essa coordinata presenta ordine VS applicato a seguito della congiunzione "und". Sebbene si tratti di deviazioni dalla norma, esse sono comunque segno del fatto che gli apprendenti stanno elaborando la struttura XVS:

(59) Unglücklich daß Ball ging in das Wasser und waren wir allein an dem Strand.

In questo stadio come in quelli successivi, le due strutture *Verbzweitstellung* e *Verbletzstellung* vengono spesso interscambiate tra loro, sintomo che esse vengono elaborate contemporaneamente dagli apprendenti. Un esempio è dato da frasi coordinate che hanno il verbo in ultima posizione, come "fahren" in (60):

(60) Wir verbrachten 15 Tagen dort, und denn wir nach Haus wieder fahren.

In (60) è possibile che l'apprendente abbia tra l'altro interpretato "denn" come elemento subordinante anziché come avverbio temporale; in tal senso, emerge anche una scelta lessicale deviante: "denn" al posto di *dann* (cfr. anche par. 3.2.2).

Nel passaggio dal primo al secondo stadio della quarta fase la struttura V2 continua a creare problemi; nell'insieme, però, le costruzioni sintattiche sono molto più complesse rispetto a quelle prodotte nelle fasi precedenti. In (61), per esempio, viene prodotta una frase complessa secondaria temporale anteposta alla principale. La deviazione in questo caso riguarda il posizionamento del verbo finito "fähgt" in terza posizione, dopo la secondaria stessa e il soggetto "er", che, invece, dovrebbe seguire il verbo "fähgt":

(61) Wenn Conny der Schmetterling sah, er fängt zu bellen an.

In generale, le attestazioni rinvenute in questo stadio provano che gli apprendenti stanno elaborando intensamente la regola della *Verbletzstellung*, poiché essa viene generalizzata in modo deviante a strutture che richiedono la *Verbzweitstellung*, ovvero a frasi dichiarative principali come in (62), mentre viene usata in modo conforme in frasi secondarie (es. 63):

(62) Die Prinzessin eine Apfel von der Xene gegessen hat und dann sie geschlafen ist.

(63) Es sieht mir aus, dass das Mädchen sich für das Lesen interessiert.

L'acquisizione della frase secondaria può essere considerata completata nel secondo stadio di questa fase: la maggior parte delle frasi secondarie vengono

costruite conformemente con verbo in ultima posizione. Grandi difficoltà permangono, invece, con strutture XVS: gli apprendenti che mostrano difficoltà con questa struttura applicano spesso la strategia dell'interferenza intralinguistica, ovvero dell'interscambio tra *Verbletzstellung* e strutture XVS:

(64) Für mir die Auftritt im Restaurant ist.

(65) Es ist ein Bild in welchem sieht man sprechende Leute.

In (64) le *Verbletzstellung* è applicata a frase con struttura XVS ("Für mir [...] ist"); inversamente, in (65) viene applicata la struttura XVS a una frase secondaria ("in welchem sieht man").

Fase V. Perfezionamento e consolidamento. Nell'ultima fase diacronica si compie idealmente il processo di acquisizione delle strutture frasali finora prese in esame. La frequenza di frasi complesse costituite da frasi coordinate o principale + una o più secondarie cresce notevolmente, come illustrato per mezzo di (66):

(66)

„Die Handwerk“

Die Handwerkerarbeit ist heutzutage im kleinen asiatischen Orten viel gemacht.

Besonders Frauen arbeiten in Gruppen von sex bis zehn Personen, um Farbe Decken oder den besoderen Art von „Ching Pulli“ zu nahen. Nach Aussage des Expertes dieser Art von Arbeit wird in Zukunft von Maschinen ersetzt, trotz sie einen großen turistische Erfolg hat. Eins von die große Probleme ist der Preis. Ein „Handmade“ Produkt kostet zwischen 350 € (minimum) und 500 € und die Leute ein Mensch kann natürlich nur ein 5% von der Arbeit einer Maschinenarbeit Arbeit machen im Vergleich eines Maschines.

Warum Frauen?

In asiatische Städte müssen Frauen gesätzlich „zu Hause“ bleiben. ∅ Deshalb haben sie im 1700 in kleinen Gruppe zu treffen um „etwas Konkret zu machen“.

Angefang

„Auch Frauen können ihren Mann und ihre Familie ein dürfen arbeiten und wir machen was als wir als wir Kinder waren g gelernt haben als „wir Kinder waren“ sagt Shu-Lieu, eine# von den Handwerkerinnen, mit einem grosse und freundliche ### Gesicht. Diese Sie weißt nicht, daßs seit wenige Jahre Arbeit gefällt ihr, trotz sie manchmal sehr anstrengend ist: eine Person muss zwischen 12-13 Stunde pro Tag arbeiten.

Trotz die Schwierigkeiten geht diese Art von Werk weiter und immer neune Werkgruppe gesche schiessen „wie Pilzen am Boden“.

Come già sottolineato per la morfologia verbale, non tutti gli apprendenti raggiungono la fase di consolidamento e perfezionamento: nella costruzione di frasi complesse presso alcuni soggetti emergono le stesse deviazioni che erano tipiche dei primi stadi di apprendimento. Tali devia-

zioni, tuttavia, non sono da valutarsi come fenomeni di regressioni, quanto piuttosto come il prodotto del fatto che tali discenti iniziano a confrontarsi con strutture più complesse rispetto a quelle da loro finora prodotte. Le deviazioni che emergono sono le seguenti.

- *Vorfeld* vuoto con congiunzione coordinante:

(67) Aber sind von dem Ergebnis dieses Versuchs, die Erwachsenen am meisten von Fernsehen abhängig.

In (67), molto probabilmente, il connettivo “*aber*” viene interpretato dal discente come connettivo in grado di occupare il *Vorfeld* (*Vorfeldfähig*), similmente a un avverbio, e di fatto viene prodotta una struttura in cui il *Vorfeld* rimane vuoto e il verbo coniugato viene a trovarsi in prima posizione.

- Verbo in ultima posizione in frase principale:

(68) Ich denke, dass dieser Versuch ein positiv Ergebnis hat: in der Tat, ohne das Fernsehen die Kinder wenige Probleme haben.

In (68) la forma verbale “*haben*” è contenuta in una frase che richiederebbe il verbo in seconda posizione. Il posizionamento del verbo in ultima posizione può avere due spiegazioni:

1) lo studente produce una struttura relativamente molto complessa, ricca di costituenti, e presta poca attenzione alla costruzione nell'insieme: frase principale (“*ich denke*”) + secondaria (“*dass dieser Versuch ein positiv Ergebnis hat*”) + altra frase principale dopo i due punti, nella quale si spiegano i motivi dell'affermazione precedente;

2) il discente interpreta il connettivo con valore avverbiale (“*in der Tat*”) che introduce la struttura dopo i due punti come subordinante.

- Spostamento del soggetto verso destra in frasi secondarie:

(69) Erinnerst du dass nach einer Woche ohne Fernsehen wir sehr traurig waren?

(69) è una struttura costituita da frase principale (“*erinner(s)t du*”) + frase secondaria introdotta dalla congiunzione “*dass*”: il soggetto (“*wir*”), invece di seguire immediatamente la congiunzione, come tipico delle secondarie, viene collocato in seguito a un costituente complesso con funzione temporale (“*nach einer Woche ohne Fernsehen*”). Anche in questo caso la deviazione può essere attribuita alla complessità della struttura che il discente tenta di costruire oppure, ancora più probabile, all'intenzione comunicativa del parlante che intende mettere in rilievo il costituente circostanziale (“*nach einer Woche ohne Fernsehen*”) e lo antepone così al soggetto.

Concludendo, quello sintattico appare costituire un ambito in cui permangono deviazioni piuttosto importanti anche nelle ultime fasi cronologiche analizzate. Tale fenomeno può essere senz'altro spiegato con il fatto

che è proprio nella connessione tra parti di discorso che emergono le maggiori difficoltà di acquisizione (cfr. anche par. 1.2. e cap. 4).

3.1.3 Declinazione del caso nei sintagmi nominali e pronominali

Per la declinazione del caso nei sintagmi nominali e pronominali è possibile distinguere cinque fasi cronologiche, come per l'ambito sintattico. Le prime due fasi sono molto brevi e coincidono con le prime due fasi cronologiche (vale a dire con i primi due rilevamenti), mentre le fasi successive sono più dilatate. Come si avrà modo di vedere nel seguito, molte deviazioni compaiono anche nell'ultima fase di perfezionamento e consolidamento, che viene così a configurarsi ancor più che per gli altri ambiti come una fase ideale non effettivamente realizzata nell'arco di tempo preso in esame dall'analisi.

Fase I. Flessione non sistematica. Come già accennato, la prima fase diacronica coincide con la prima fase cronologica e corrisponde a un unico stadio in cui gli apprendenti utilizzano una flessione non sistematica, vale a dire la flessione dei sintagmi nominali avviene in modo casuale e inconsapevole, senza che dal discente vengano riconosciute le regole che la caratterizzano:

(70)

Das ist ein Großvater und eine Kinder. ~~E~~Er Der Mann list ein Buch.

Der Großvater sprächst und die Kinder hörest. Sie sehzen zusammen.

Das Buch ist interessant. Der Kinder kann nich lesen aber sie kennst (piace)

hören:

G.F. – Lisa, horst du (mi ascolti)?

LISA – Ya, Grossvater, ich liebe das Buch!

... Das Mädchen, ihr Mann und ihre Kinder, (la storia) ist wonderbaur!

G.F. – Kannst du lessen allaine?

LISA – No, Grossvater, ich liebe hören!

G.F. – Horst! "Der Mann wont und seine Mädchen wartet (alla) Banhoff"!

LISA – No! Ich bin traurig!!!

G.F. – Aber er musst (deve) wohnen (partire), er musst arbaiten auf Berlin

LISA – No, ich kann hören nicht! Ich bin traurig!

Ich möchte (vorrei) essen...

G.F. – Ok, wartest du das Ende (la fine)! Der Mann and seine Frau und ihre

Kinder sind, zusammen, in der ihre Haus

LISA – Oh! Das Buch ist schön!

Come è possibile osservare in (70), l'apprendente applica con lo stesso nome diversi sistemi di declinazione, per esempio "die Kinder" e "der Kinder" sono utilizzati indistintamente per il nominativo. Le difficoltà nel sistema di declinazione derivano molto probabilmente anche dalla ristrettezza del lessico conosciuto dagli apprendenti, come dimostra il fatto che nell'esempio sono presenti pochissimi sostantivi, i quali vengono ripetuti lungo tutto il testo: "Mann", "Kinder" (per *Kind*), "Frau", "Buch", "Mädchen". La ristrettezza del lessico è confermata anche dall'occorrenza di interferenze lessicali

dalla L1 (es. "la storia") e da altre L2 (es. "and") (cfr. anche Ballestracci 2004). La resa grafica delle parole conferma ulteriormente lo stato primitivo in cui gli apprendenti si trovano in questa prima fase (es. "Ya" per *Ja*).

In generale, vengono prodotte frasi con un unico o due costituenti, oltre al verbo. Nelle frasi con un costituente, il soggetto è generalmente un pronome personale o un nome proprio:

(71) Sie sietzen.

(72) Anna sagt.

In casi più rari, il soggetto corrisponde a un sintagma nominale con articolo + aggettivo sostantivato o sostantivo oppure con pronome possessivo + sostantivo:

(73) Der Alt antworts.

(74) Der Großvater sagt.

(75) Der Mann und seine Frau und ihre Kinder sind, zusammen, in ihre Haus.

Raramente vengono utilizzati aggettivi attributivi, laddove presenti, spesso non sono declinati:

(76) Hier ist ein schwarz Photo.

Anche nelle frasi con due costituenti vengono prodotte strutture molto semplici: nelle frasi con due costituenti al nominativo (copula), come soggetto sono utilizzati pronomi personali, nomi propri o sintagmi costituiti semplicemente da articolo + nome e come predicativo aggettivi semplici:

(77) Hans ist blond.

(78) Sie ist blond.

(79) Das Kind ist jung.

Le deviazioni rilevate nella declinazione dei sintagmi nominali con valore di soggetto e di predicativo del soggetto lasciano concludere che agli apprendenti non è ancora chiara la funzione del caso e che essi non sono in grado di riconoscere e applicare le regolarità interne al sistema flessivo. Articoli, aggettivi e sostantivi vengono declinati in modo asistematico:

(80) Sie ist blonde.

(81) Das klein Kind ist blond.

(82) Das ist ein phantastische Buch.

Come è possibile notare dagli esempi (80) e (82), il morfema *-e* viene generalizzato a diversi tipi di sintagmi: aggettivo in funzione predicativa

del soggetto in (80) e aggettivo attributivo interno al sintagma nominale in (82). In (81), invece, l'aggettivo attributivo "klein" non viene declinato.

In altri casi emergono interferenze dall'italiano, con riferimento alla posizione delle parole internamente al sintagma nominale, come in (83), in cui l'aggettivo attributivo "alt", non declinato, viene postposto al nome:

(83) Die Persone alt ist die Großvater.

(83a) La persona vecchia è il nonno.

Dall'analisi delle frasi con soggetto e complemento oggetto (*Akkusativobjekt*) emerge che l'acquisizione della declinazione dell'accusativo si trova in uno stadio ancora più arretrato di quella del nominativo. Nella maggioranza dei casi, l'accusativo viene sostituito con il nominativo; si ha un tentativo di flessione, ma i morfemi vengono applicati in modo asistematico:

(84) Ich kann der Buchname nicht sehen.

(85) Das Kind anhöret der Großvater.

(86) Das Kind habt einen buch.

(87) Das Kind findet dem Buch interessant.

Frafi con soggetto + complemento al dativo (*Dativobjekt*) o con tre casi (nominativo, accusativo e dativo) sono molto rare in questa fase e tuttavia sembrano essere utilizzate in modo conforme. Si tratta in realtà di frasi interiorizzate dall'apprendente come strutture fisse, non analizzate (*chunk*). Il dativo, infatti, non è ancora stato introdotto a lezione se non per l'appunto come concetto e in forma di frasi fatte di largo utilizzo come (88) e (89). Anche in strutture più complesse come (90), il dativo compare esclusivamente sotto forma di pronome ("mir") e risulta comunque utilizzato da singoli apprendenti:

(88) Wie geht es dir?

(89) Es tut mir leid.

(90) Kannst du bitte mir eine Fabel erzählen?

In altri casi ancora, in cui l'oggetto al dativo corrisponde a un pronome personale, quest'ultimo viene declinato all'accusativo, come "mich" in (91) e "sie" in (92):

(91) ERZÄHLE MICH DAS, EIN NOCH MAL, BITTE.

(92) DER ALT MANN ERZÄHLT SIE DAS BUCH.

Quando l'oggetto al dativo è costituito da un sintagma nominale emergono molte deviazioni: in particolare, la struttura sintetica del tedesco "articolo declinato + nome" viene sostituita dalla struttura analitica tipica della L1: sintagma nominale al nominativo introdotto da preposizione. La preposizione utilizzata è generalmente "zu", come in (93):

(93) Der alt Mann liest ein Buch zu das Kind.

La struttura prodotta in (93) può essere spiegata sia come strategia di semplificazione, conformemente al principio slobiniano *analytic form* (cfr. par. 1.3), sia come interferenza dall'italiano ('l'uomo anziano legge un libro alla bambina').

Fase II. Elaborazione del caso nominativo in frasi con uno e due casi. Nella seconda fase diacronica, che corrisponde alla seconda fase cronologica, avviene l'elaborazione e l'interiorizzazione del caso nominativo. In questa fase gli apprendenti sono già consapevoli che esiste un sistema di declinazione, poiché questa nozione è stata loro impartita a lezione; tuttavia, non sono ancora in grado di declinare tutti i casi conformemente. Sintagmi nominali complessi vengono prodotti in modo adeguato alle regole della L2 solo al caso nominativo:

(94) Die junge Frau kommt zurück.

(95) Sie war meine Freundin Valentina.

L'elaborazione degli altri casi è ancora molto asistemica. Strutture conformi vengono utilizzate solo con nomi di persona, con forme pronominali oppure con sintagmi nominali semplici:

(96) Pietro liebt Caroline. Er kennt sie.

(97) Die Katze hat mir gesagt [...].

Quando l'accusativo o il dativo sono utilizzati in una struttura più complessa emergono diversi tipi di deviazioni. Con riferimento all'accusativo, spesso, non si può distinguere la strategia messa in atto dall'apprendente, vale a dire se si tratti di un problema nella declinazione del caso o nella scelta del genere:

(98) DANN ER NEHMT IHR HUT MIT.

(99) Es gibt ein Zug auf dem Bild.

(100) Ich sehe den Uhr.

(101) Der Mann liest einen Buch.

Gli esempi sopra possono essere interpretati come generalizzazione del neutro sul maschile ("ihr Hut", "ein Zug") e generalizzazione del maschile sul femminile e sul neutro ("den Uhr", "einen Buch"). Per (100) e (101) è possibile anche un'altra interpretazione: l'apprendente utilizza il genere maschile previsto dalla L1 per *orologio* e *libro* con parole che nella L2 prevedono rispettivamente il femminile (*die Uhr*) e il neutro (*das Buch*).

Per il dativo è, invece, possibile distinguere nettamente strategie di elaborazione:

- (102) Der Mann sagt zu Frau.
 (103) Damm habe ich ihn geholfen.
 (104) Pietro gibt sie die Blumen und viele Kussen.

In (101), la forma sintetica del dativo (*der Frau*) è sostituita con la forma analitica "zu Frau". In questo caso potrebbe trattarsi anche di un'interferenza dall'italiano L1 ('l'uomo dice alla donna'). In (103) e (104), si tratta invece di due casi di generalizzazione dell'accusativo ("ihn" e "sie") o, nel secondo caso, eventualmente anche di generalizzazione del nominativo alla flessione del dativo.

Fase III. Elaborazione dell'accusativo in frasi con due casi (*N-A-Sätze*). La terza fase diacronica, coincidente con le fasi cronologiche III e IV, è suddivisa in due stadi, in cui si compie l'elaborazione e l'interiorizzazione dell'accusativo.

Il primo stadio riguarda l'elaborazione del caso accusativo in sintagmi nominali con determinante + sostantivo, come "meinen Onkel" in (105) e "das Haus" in (106):

- (105) Ich wollte meinen Onkel besuchen.
 (106) Um 6 Uhr pm haben wir das Haus meines Onkel finden.

In questo stadio, l'accusativo viene generalizzato spesso ai sintagmi nominali collocati in *Mittelfeld* (posizione postverbale) indipendentemente dal ruolo che svolgono nella frase:

- (107) Das war meinen Ring.
 (108) Ein Junge Man hielf mich.

In (107) e in (108) i sintagmi nominali in *Mittelfeld*, "meinen Ring" e "mich", sono rispettivamente un predicativo del soggetto che richiede il nominativo (*mein Ring*) e un oggetto dipendente dal verbo *helfen* che richiede il dativo (*mir*). In (108) la deviazione può essere interpretata anche come interferenza dall'italiano L1: *aiutare* richiede, infatti, l'accusativo ('Un giovane uomo mi aiutò').

In linea di massima, comunque, il dativo tende a essere utilizzato conformemente alla L2 solo in sintagmi pronominali:

- (109) [...] etwas Interessantes das mir passierte.
 (110) Ich half ihm.

Nel secondo stadio si completa l'elaborazione e l'interiorizzazione dell'accusativo, il cui uso viene esteso anche a sintagmi nominali più complessi, costituiti oltre che da determinante e nome anche da aggettivo attributivo. In generale vengono costruiti sintagmi conformi alla L2:

- (111) Ich bekam viele schöne Geschenke.
 (112) Cinzia hat ein großes Haus.

Fase IV. Elaborazione del dativo in frasi con due o tre casi (*N-D-Sätze* e *N-A-D-Sätze*). Nella quarta fase, corrispondente alle fasi cronologiche V e VI e a un unico stadio, si realizzano l'elaborazione e l'interiorizzazione della declinazione del dativo, osservabili grazie all'elevata frequenza di frasi contenenti due costituenti, di cui uno al nominativo e uno al dativo, e frasi contenenti tre costituenti (nominativo, accusativo e dativo). Vengono prodotti soprattutto costituenti al dativo costituiti da pronomi o sintagmi nominali semplici (determinante + sostantivo):

- (103) Es sieht mir aus, dass [...].
 (104) Das ist mir egal!
 (105) Er gibt den Teller der Kellnerin zurück.

Fase V. Perfezionamento e consolidamento. Così come per la morfologia verbale e le strutture sintattiche, anche per la declinazione del caso è possibile riconoscere un'ultima fase diacronica in cui si realizza, in parte realmente, in parte idealmente, l'acquisizione di tutte le categorie esaminate. Ancora una volta si definisce questa fase ideale, perché come per gli altri due ambiti anche per la declinazione del caso, si tratta di una fase che non viene raggiunta da tutti gli apprendenti. Inoltre, negli ultimi rilevamenti effettuati permangono grosse difficoltà nell'attribuzione del genere e nelle marche dei plurali. In riferimento a queste due categorie non si può parlare di una vera e propria acquisizione, poiché si tratta di categorie che presentano un elevato grado di variabilità e procurano problemi anche ad apprendenti che in generale hanno raggiunto ottimi livelli:

- (106) Die Journalist, der die Nachricht geschrieb hat, nennt das ein positive Ergebnis!

3.1.4 Fasi diacroniche: riassunto

Dall'analisi delle singole fasi diacroniche è possibile trarre la seguente sintesi:
 - In tutti e tre gli ambiti esaminati l'elaborazione delle singole strutture avviene in fasi.

- Le fasi hanno una durata più o meno ampia, per esempio: la prima fase della morfologia verbale ha una durata più lunga rispetto alle prime fasi degli altri due ambiti. In essa viene elaborato contemporaneamente un elevato numero di strutture, che permettono sulla base di generalizzazioni la divisione in tre stadi. Negli altri due ambiti, nella primissima fase vengono invece elaborate singole strutture.

- In tutti e tre gli ambiti emergono strategie simili di elaborazione del materiale linguistico di arrivo: *chunk*, interferenze dalla L1, generalizzazioni e scambi di strutture.

- Alcune strategie ricorrono con più frequenza in un ambito che in un altro: per esempio, nell'ambito sintattico emergono soprattutto interferenze dalla L1, in quello verbale e in quello nominale generalizzazioni. In tutti e tre gli ambiti,

la primissima fase può essere considerata pre-grammaticale ed è caratterizzata da *chunk*.

- Se si confrontano gli esiti del progetto pisano con quelli del progetto *DiGS* (cfr. par. 2.2), emerge che le fasi di apprendimento nei soggetti italofoeni non diverge poi molto da quella riscontrata in apprendenti francofoeni. Tuttavia, si rilevano anche alcune piccole differenze, in particolare tre:

1) le prime fasi di apprendimento negli italofoeni appaiono più brevi di quelle attestate in apprendenti francofoeni.

2) Nelle fasi successive, gli apprendenti italofoeni mostrano fasi di regressione e fossilizzazione che negli apprendenti francofoeni appaiono in modo molto marginale.

3) Nell'ambito sintattico emerge una differenza nella sequenza di acquisizione delle strutture XVS e *Verbletzstellung* nelle frasi secondarie. In tal senso i risultati si differenziano anche da quelli ottenuti nel progetto *ZISA* (cfr. par. 1.2).

La causa dei fenomeni 1) e 2) può essere senz'altro individuata nel fattore extra-linguistico dell'età: nel caso degli italofoeni si tratta, infatti, di apprendenti adulti con conoscenze metalinguistiche più sviluppate rispetto agli apprendenti francofoeni. L'essere a conoscenza di regole linguistiche generali (per esempio, il fatto che una frase per essere definita tale debba contenere almeno un verbo con i suoi costituenti) permette agli apprendenti italofoeni di passare più velocemente attraverso le prime fasi di elaborazione delle strutture grammaticali¹². Contemporaneamente, però, vivere il processo di apprendimento in età adulta ostacola gli apprendenti italofoeni maggiormente nel distaccarsi dalle strutture della lingua madre che continuano a interferire anche nelle ultime fasi sulle produzioni in L2. La discrepanza 3) invece non può essere spiegata univocamente. Può essere considerata come dovuta alla differenza di input, se si paragona il progetto pisano al progetto *ZISA*: *ZISA* è una ricerca condotta in ambito naturale, vale a dire laddove l'input offerto ai discenti è più variegato e presenta con maggiore frequenza strutture di tipo XVS¹³. Ciò non vale però se il confronto viene operato con il corpus del progetto *DiGS*, anch'esso condotto in ambito guidato come quello pisano (cfr. anche Mi-Young 2012)¹⁴. In questo caso, la discrepanza può essere ancora una volta attribuita alla differenza di età oppure, cosa non verificabile in questa sede ma messa in rilievo da altre ricerche (cfr. Winkler 2011)¹⁵, al diverso input didattico (cfr. anche cap. 4).

¹² Le prenoscenze linguistiche, in particolare la conoscenza delle strutture grammaticali della lingua madre o di altre lingue straniere, costituiscono senz'altro un ottimo punto di partenza nell'apprendimento di una nuova lingua straniera; non va sottovalutato, tuttavia, che molti discenti spesso non posseggono solide basi in tal senso. Negli esempi finora esaminati, per esempio, la regola della maiuscola, in tedesco obbligatoria per i sostantivi, non viene rispettata oppure è applicata in modo casuale. L'esperienza didattica fatta quotidianamente in aula mi permette qui di affermare che non tutti gli studenti sono in grado di definire la categoria "sostantivo". Le prenoscenze, pertanto, non vanno date per scontate, ma piuttosto riattivate (cfr. cap. 4).

¹³ A tale proposito va ricordato che la doppia occupazione del *Vorfeld*, nell'apprendimento (naturale) del tedesco come L1 non ricorre in alcuna fase (cfr. Mills 1985, 162).

¹⁴ Sintetizzando le ricerche esistenti sull'apprendimento del tedesco L2, Mi-Young (2012) stabilisce per la sintassi la sequenza di acquisizione 1) SVX; 2) XVS; 3) *Distanzstellung*; 4) *Verbletzstellung*.

¹⁵ Winkler (2011) dimostra che anche in ambito didattico attraverso l'esposizione dei discenti già nelle prime fasi alla sola struttura XVS comporta una più veloce acquisizione di questa struttura. Secondo

I risultati sopra descritti possono, in ogni caso, essere ulteriormente sintetizzati al fine di individuare alcune peculiarità ricorrenti indipendentemente dall'ambito preso in esame, ovvero correlazioni trasversali che permettono di definire fasi sincroniche di apprendimento (cfr. par. 3.2).

3.2 Fasi sincroniche

Se si osservano le correlazioni tra le singole fasi diacroniche nei tre ambiti si possono distinguere tre fasi sincroniche, ognuna caratterizzata dall'impiego di determinate strategie: la fase dell'incosapevolezza (*Unbewusstheit*), la fase della consapevolezza (*Bewusstheit*) e la fase del perfezionamento e consolidamento (*Ausbau und Konsolidierung*), come rappresentato in tab. 5:

Synchrone Phasen	Verbmorphologie	Satzgliedstellung	Kasus-Deklination
I. Phase Unbewusstheit	Regelmäßige Konjugation unregelmäßige Konjugation der Modalverben ***** Perfekt *****	Hauptsätze, zusammengesetzte bzw. -gezogene Sätze mit S-V-Struktur W-Frage ***** E-Frage *****	unsystematisches Flexionssystem Verwendung von <i>chunks</i> ***** N- und N-N-Sätze Verwendung von <i>chunks</i> beim Dativ *****
II. Phase Bewusstheit	Präteritum *****	Distanzstellung (Verbalklammer) ***** XVS-Struktur in Deklarativsätzen; Verbendstellung *****	N-A-Sätze normkonforme Dativ-Formen mit den Pronomina ***** N-D-Sätze, N-A-D-Sätze *****
III. Phase Ausbau und Konsolidierung	Ausbau (übrige Verbformen) ↓ Konsolidierung	Ausbau ↓ Konsolidierung	Ausbau ↓ Konsolidierung

Tab. 5 - Rapporto tra fasi diacroniche e fasi sincroniche (1) incosapevolezza, 2) consapevolezza, 3) potenziamento e consolidamento (cfr. Ballestracci 2008a, 163)

alcuni studi di stampo cognitivista, la difficoltà di acquisizione dell'ordine XVS rispetto all'acquisizione della struttura della secondaria dipenderebbe anche dal fatto che mentre per la secondaria il rapporto forma-funzione è più chiaro, l'ordine XVS di fatto non marca una funzione nettamente diversa da quella della struttura SVX. Inoltre, in XVS si viene a creare una discontinuità tra verbo e soggetto che ne impedisce un'elaborazione più immediata (cfr. Koeppel 2016; Chiarotto 2017; cfr. anche cap. 4).

Le peculiarità delle singole fasi sincroniche vengono descritte nel seguito (cfr. parr. 3.2.1.-3.2.3) facendo riferimento sia a nuovi esempi sempre tratti dal corpus, sia a esempi già analizzati.

3.2.1 Fase sincronica I: *Unbewusstheit*

Nella fase dell'inconsapevolezza (fasi diacroniche I-II), nella quale avviene l'apprendimento di quelle strutture della lingua di arrivo che coincidono con quelle della L1 o mostrano tratto di regolarità internamente al sistema della L2, compaiono soprattutto tre strategie di apprendimento: a) *chunks*, b) transfer o interferenze dalla L1 (*Transfer aus der L1*) e c) generalizzazioni (*Generalisierungen*).

a) Come già spiegato più volte, il termine "chunking" indica l'utilizzo di elementi linguistici prefabbricati, non analizzati (*unanalysierte Fertigteilen*). Si tratta di segmenti linguistici parziali che l'apprendente salva nella memoria, utilizzandoli però senza consapevolezza, vale a dire senza saperne analizzare forma e/o funzione. I *chunks* occorrono soprattutto nell'acquisizione della morfologia verbale e nella declinazione delle frasi nominali. Con riferimento alla morfologia verbale il fenomeno investe per esempio la coniugazione del verbo *sein*: nelle prime fasi di apprendimento, il presente indicativo del verbo *sein* viene utilizzato quasi sempre in modo conforme; ciò però non significa assolutamente che il paradigma della coniugazione del verbo sia stata appresa completamente (cfr. par. 3.1.1). Che l'acquisizione di tale struttura non sia ancora stata completata è riconoscibile dal fatto che il verbo viene declinato quasi esclusivamente alla 3ª persona singolare ("ist"). Se l'apprendente utilizza, per esempio, la seconda persona, allora occorrono strutture non conformi, come "bis" all'ultima riga di (107):

(107)

K: Ja, der Buch ist fantastisch!

M: Das Buch, liebe Eva, ist sehr alt.

K: Du bis sehr alt, Opa. Aber du auch bis fantastisch!

Nell'apprendimento della declinazione della frase nominale si verifica un fenomeno simile a quello descritto per la morfologia verbale. Marche conformi del caso occorrono quasi esclusivamente in frasi nominali al nominativo costituite da articolo + nome:

(108) Zwei Personen sind in das Foto: ein Mädchen und ein Mann.

Negli altri casi, per esempio quando la frase nominale è un predicativo del soggetto con pronomi possessivo + nome, allora la struttura risulta non conforme, a conferma del fatto che la marca e/o la funzione del nominativo non sono ancora completamente state acquisite:

(109) Der Opa ist seine Opa.

b) Nella fase dell'inconsapevolezza si riscontra anche la strategia del transfer (negativo) dalla L1 e da altre L2, vale a dire la trasposizione nella lingua di arrivo di strutture provenienti da altre lingue già conosciute. Si distinguono due forme di interferenza: lessicale e grammaticale. L'interferenza lessicale consiste nell'utilizzo di parole dalla lingua madre o da altre lingue, in particolare l'inglese che dagli apprendenti è già conosciuto:

(110) [...] aber Morgen will ich una storia lesen.

(111) I geht auf dem Zug.

In (110), l'apprendente utilizza la frase nominale italiana "una storia" al posto della corrispondente frase nominale tedesca *die Geschichte*; in modo simile, in (111) il pronome personale *ich* è sostituito con quello inglese "I".

Esempi di interferenza grammaticale sono la *Verbzweitstellung* in frasi secondarie e l'utilizzo del genitivo sassone:

(112) Er ist der Mann der hat den Katz gefunden.

(113) Das Mädchen's Hair sieht blond aus, der Mann's Hair ist weiß.

La struttura in (112) riproduce di fatto una struttura che può ricorrere nel tedesco parlato. L'apprendente però la produce come frase relativa e in ciò si realizza l'interferenza dalla lingua madre, in quanto in italiano la secondaria presenta la stessa struttura frasale della principale (ordine SVX) (per approfondimenti cfr. Ballestracci 2010). L'utilizzo del genitivo anglosassone ("Mann's Hair") costituisce, invece, un esempio dell'interferenza da altra L2, ancora una volta dall'inglese.

c) Le generalizzazioni, che consistono nell'estensione di una regola della L2 a contesti nei quali la regola non è valida (casi irregolari), si manifestano in particolar modo nell'ambito della morfologia verbale, laddove la coniugazione regolare viene estesa anche a verbi irregolari:

(114)

K: Diese ist eine Haus: bringt der Mann zu haus der Katz?

G: Vielleicht willt er der Katz am haus haben.

In (114), lo studente utilizza la desinenza *-t* della terza persona singolare dei verbi regolari per la coniugazione di un verbo irregolare (il verbo modale *wollen*). Altre generalizzazioni nell'ambito della morfologia verbale non possono sempre essere spiegate chiaramente:

(115) Wo wohnt er? Aber er musst ['deve'] wohnen ['partire'], er musst ar-baiten auf Berlin.¹⁶

¹⁶ (115) attesta inoltre insicurezze a livello lessicale e ortografico: a) le traduzioni inserite dal discente tra parentesi mostrano scarse conoscenze del vocabolario di base (per rendere "par-

In (115), per esempio, non si può stabilire se sia stata estesa la coniugazione regolare alla coniugazione irregolare (“musst” invece di *muss*) o la desinenza *-st* della seconda persona alla terza persona, come sembra comprovare l’attestazione “er wohnst” nello stesso esempio.

3.2.2 Fase sincronica II: *Bewusstheit*

Nella fase della consapevolezza (fasi cronologiche III-VII), nella quale gli apprendenti iniziano a elaborare quelle strutture della L2 che non coincidono con quelle della L1, compaiono soprattutto due tipi di strategie: a) interferenze dalla L1 e b) scambi di strutture.

a) Interferenze dalla L1 si manifestano in questa fase soprattutto nell’elaborazione di quelle strutture sintattiche che sono specifiche della L2, vale a dire frasi principali con ordine XVS e frasi secondarie con ordine SXV. Nel primo caso gli apprendenti producono strutture frasali con doppia occupazione della posizione preverbale (*Doppelbesetzung des Vorfeldes*) come in (116) oppure frasi interrogative senza soggetto come in (117):

(116) Nach 2 Uhr wir haben nach Hause zurückgekommen.

(117) Was denkst Stefania?

Nel secondo caso vengono prodotte frasi secondarie con verbo posizionato dopo congiunzione e soggetto anziché a fine frase:

(118) [...] dass er hat ein neues Job gefunden.

Le strutture sintattiche utilizzate in (116), (117) e (118) coincidono con strutture possibili in italiano: 1) in italiano, la posizione preverbale può essere occupata da più costituenti sintattici, come in (116); 2) l’italiano è una lingua cosiddetta *pro-drop*, vale a dire una di quelle lingue nelle quali il soggetto (qualora pronominale) può essere omesso, non essendo obbligatorio (non è un caso che il soggetto venga omesso soprattutto nelle frasi interrogative, come in (117): ‘Cosa pensi Ø, Stefania?’); 3) la frase secondaria italiana non ha una struttura a parentesi (*Klammerstruktur*) come quella tedesca, che tipicamente si apre con un giuntore (congiunzione o pronome relativo) e si chiude con il verbo coniugato; in italiano, la struttura sintattica della secondaria non si distingue da quella della principale e presenta ordine SVX, come in (118).

In questa fase compaiono spesso anche interferenze da altre lingue straniere, in particolare, come già visto in precedenza, dall’inglese:

tire” viene utilizzato “wohnen”); b) il dittongo con pronuncia [ai] viene reso ortograficamente come pronunciato (“arbiten” anziché *arbeiten*).

(119) Cinzia, das Mädchen Ø wir im Sommer traf, ihr Geburtstag feierte.

(119) mostra un esempio di frase relativa non introdotta da pronomi: la struttura utilizzata sembra essere una trasposizione diretta della struttura tipica dell'inglese ('the girl Ø we met during the summer').

b) In questa fase viene fatto largo uso anche di interferenze intralinguistiche, fenomeno osservabile in particolar modo nell'elaborazione delle strutture morfo-sintattiche inerenti all'ambito verbale: vengono scambiate tra loro *Verbalklammern* con struttura simile ma con regole morfologiche differenti, come *Perfektbildungen* e *Modalverbkomplexe*:

(120) „Wo“ habe ich antworten.

(121) Willst du mitgekommen? Wir können ein Bier zusammen getrunken.

In (120) per la struttura parentetica tipica del *Perfekt* viene utilizzato l'infinito del verbo ("antworten") invece che il participio passato (*Partizip II: geantwortet*); in (121), al contrario, viene utilizzato il *Partizip II* ("mitgekommen", "getrunken") al posto dell'infinito (*mitkommen, trinken*) per costruire un complesso modale.

3.2.3 Fase sincronica III: *Ausbau und Konsolidierung*

La terza fase sincronica (a partire dalla fase cronologica VII in poi)¹⁷ viene denominata fase del potenziamento e del consolidamento. I due termini sono da intendersi come generalizzazioni e non come effettivi: in questa fase, come già ribadito più volte, più ipotetica che reale, tutti gli apprendenti dovrebbero essere in grado di utilizzare le strutture trattate a lezione; al contrario, solo una parte di essi vi riesce. Negli elaborati scritti, le strutture non conformi compaiono con una frequenza ancora relativamente elevata. Le strategie maggiormente utilizzate sono quattro: a) interferenze dalla L1, b) scambi di strutture, c) semplificazioni e d) *monitor*.

a) Le interferenze dalla L1 compaiono soprattutto nell'ambito sintattico e della morfologia nominale. Nel primo caso frasi principali e frasi secondarie vengono costruite con la struttura tipica dell'italiano. Frequenti sono strutture non conformi con *Vorfeld* vuoto (*Nullbesetzung des Vorfeldes*) in frasi dichiarative e con verbo in seconda posizione nelle secondarie. Fenomeni simili comparivano anche nella fase precedente (cfr. par. 3.2.2):

¹⁷ Non è facile stabilire un vero e proprio punto di inizio per questa fase, proprio per le caratteristiche che si andranno a descrivere di seguito. Inoltre, in questa fase, più che nelle altre è possibile osservare differenze tra i tre ambiti grammaticali presi in esame. Mentre per la morfologia verbale si può parlare per la maggior parte dei discenti di raggiungimento della fase di potenziamento e consolidamento, per l'ambito sintattico e quello nominale si riscontra un numero ancora relativamente elevato di strutture non conformi. In tale senso per questi due ambiti si tratta effettivamente di una fase ipotetica.

(122) Aber sind von dem Ergebnis dieses Versuchs, die Erwachsenen am meisten von Fernsehen abhängig.

(123) Diesmal schreibe ich an dich, weil meine Deutsche Lehrerin, will das¹⁸.

Nel caso della declinazione nominale spesso la non conformità delle strutture dipende dall'assegnazione del genere, influenzata dalla L1, come "die Krieg" in (124)¹⁹:

(124) Heute machen die Islamischer Männer nur die Krieg.

b) Un altro fenomeno tipico di questa fase riguarda lo scambio di strutture sintattiche tra frasi principali coordinate e frasi secondarie. Gli apprendenti costruiscono frasi secondarie con verbo in seconda posizione e frasi coordinate con verbo in ultima posizione:

(125) Man hat immer gedacht, dass die Frauen im Haus bleiben und die machen nichts.

(126) Wir verbrachten 15 Tagen dort, und denn wir nach Haus wieder führen.

(127) Ich denke, dass dieser Versuch ein positiv Ergebnis hat: in der Tat, ohne das Fernsehen die Kinder wenige Probleme haben.

In (125) sono presenti due frasi secondarie tra loro coordinate, introdotte dalla congiunzione "dass": mentre la prima secondaria ha struttura conforme con verbo finito in ultima posizione, la secondaria coordinata presenta ordine SVX²⁰. Di contro, la coordinata introdotta da "denn" in (126) e la frase principale contenuta dopo i due punti in (127), presentano verbo in ultima posizione anziché struttura SVX o XVS. Queste strutture non conformi sembrano essere interferenze più intralinguistiche che interlinguistiche: gli apprendenti molto probabilmente scambiano la funzione coordinante di alcuni connettivi (es. *denn*) con quella subordinante di altri segni linguistici.

c) Le semplificazioni si manifestano in questa fase con l'utilizzo di frasi relative in cui il pronome viene sostituito dal nesso congiunzione "dass" + pronome personale:

¹⁸ Interessante da notare l'utilizzo della virgola che conferisce alla frase secondaria la struttura prosodica delle frasi secondarie con *Verbzweitstellung*, tipica della lingua parlata (*gesprochenes Deutsch*). Difficile stabilire se l'apprendente abbia utilizzato questa struttura con consapevolezza.

¹⁹ Dall'italiano *la guerra*.

²⁰ In (125), in realtà è riconoscibile una struttura tipica della lingua parlata: il pronome dimostrativo "die" ha funzione deittica e di soggetto. Possibile che si tratti di un'imitazione dello stile giornalistico, rimane difficile comunque stabilire se la struttura venga utilizzata con consapevolezza. Con riguardo a questo fenomeno, andrebbe approfondito il discorso riguardante le competenze testuali, vale a dire l'uso consapevole di un determinato stile in base al genere testuale utilizzato (cfr. anche cap. 4).

(128) Laut der heutzutage Statistiken gibt es immer mehr Frauen, dass sie Karriere machen wollen.

In questo caso non si tratta di una struttura non conforme derivante da un'interferenza dalla L1, nemmeno della generalizzazione di una struttura tipica della L2, per tale motivo si preferisce parlare di semplificazione.

d) Un'ultima strategia che in realtà compare in tutte le fasi, ma nell'ultima con maggiore frequenza è data dall'impiego del *monitor*. Essa sembra essere individuale, poiché si manifesta soprattutto in singoli apprendenti. Negli apprendenti italofofoni, come in quelli francofoni del progetto *DiGS* (cfr. par. 2.2), si possono infatti distinguere due diversi tipi di apprendenti: apprendenti, per i quali l'aspetto comunicativo riveste maggiore importanza rispetto a quello formale, tendono a utilizzare anche strutture che non conoscono; altri apprendenti, che invece danno maggiore importanza agli aspetti formali, utilizzano preferibilmente solo strutture a loro già note. Tale fenomeno è provato dall'elevato numero di autocorrezioni (*Selbstkorrekturen*) presenti nei testi:

(129) Ich habe ~~viele viele wunderbare~~ B ein wunderbar Buch, wie findest du es?

In (129), come lasciano presumere le parole cancellate, l'apprendente voleva utilizzare il plurale, ma ha preferito utilizzare il singolare, forse perché non si sentiva sicuro nella costruzione del plurale di "Buch".

3.3 Riepilogo generale e confronto con lo stato dell'arte

I risultati ottenuti possono essere riassunti come segue:

a. Gli *operating principles* di Slobin, le strategie di elaborazione attestate dal progetto *ZISA* e quelle attestate dal progetto *DiGS* (cfr. par. 2.1 e par. 2.2) ricorrono anche negli studenti universitari italofofoni. Tale esito costituisce un'ulteriore conferma dell'ipotesi slobiniana, secondo cui le strategie di apprendimento hanno un carattere universale, poiché ricorrono in tutti i tipi di apprendimento a prescindere dal tipo di apprendente e dalla lingua appresa.

b. Contemporaneamente, negli apprendenti del progetto pisano le strategie di apprendimento presentano caratteristiche specifiche che non compaiono nelle altre ricerche. Si tratta di caratteristiche influenzate dal contesto di apprendimento e altri fattori esterni come lingua madre, età e sviluppo cognitivo nonché bagaglio di conoscenze.

c. La ricerca ha inoltre confermato che le strategie di apprendimento si differenziano anche da individuo a individuo. Ogni apprendente mostra un proprio stile di apprendimento: nell'acquisizione (elaborazione e assimilazione) di una stessa struttura non tutti gli apprendenti applicano

la stessa strategia, ovvero alcune strategie ricorrono presso alcuni apprendenti con maggiore frequenza che in altri.

d. Come nel progetto *DiGS* anche nel progetto pisano risulta confermato che l'uso predominante delle singole strategie varia da fase a fase. In altre parole, le strategie appaiono correlate con determinati momenti del processo di apprendimento che permettono di individuare non solo fasi di apprendimento internamente ai singoli ambiti grammaticali (fasi diacroniche), ma anche correlazioni tra i diversi ambiti, ovvero fasi sincroniche (cfr. tab. 5).

e. Le strategie che si manifestano sono: *chunks*, interferenze dalla L1 e da altre L2, scambi di strutture, generalizzazioni, semplificazioni e impiego del *monitor*.

f. Le strategie appaiono correlate alle fasi di apprendimento, vale a dire ogni fase è caratterizzata dall'impiego predominante di determinate strategie. Nello specifico:

1. Le interferenze dalla L1 e da altre L2 sono presenti in tutte le fasi.
2. L'impiego di *chunks* è tipico soprattutto delle primissime fasi.
3. Le generalizzazioni compaiono come strategia di passaggio dalla fase dell'inconsapevolezza a quella della consapevolezza.
4. Scambi di strutture compaiono soprattutto nelle fasi intermedie e in quelle successive, nelle quali avviene l'elaborazione delle strutture specifiche della L2.
5. Le semplificazioni, che sono simili alle generalizzazioni, da cui si distinguono per il fatto che non viene generalizzata una regola della lingua di arrivo, bensì una regola costruita dall'apprendente stesso, sono presenti soprattutto alla fine del processo di apprendimento, in particolare nell'elaborazione di strutture che non sono ancora state apprese completamente.
6. L'impiego del *monitor* avviene in tutte le fasi, nella fase del potenziamento e del consolidamento, tuttavia, con una maggiore intensità.
7. Tutti i meccanismi di apprendimento vengono utilizzati dagli apprendenti sia consapevolmente sia inconsapevolmente.

I risultati raggiunti nella ricerca empirica qui descritta e il loro confronto con quelli ottenuti in ricerche precedenti possono essere utilizzati come spunto di riflessione in ottica didattica (cfr. cap. 4).

Riflessioni conclusive in ottica didattica

Nel seguito si tenterà di rispondere, in particolare, a tre interrogativi:

1. La didattica può guidare e, se sì, come, le fasi del processo di apprendimento?
2. Come devono o, meglio, possono essere interpretate le strutture grammaticali, devianti dalla norma, prodotte dagli apprendenti?
3. Sebbene in questa sede ci si sia limitati ad affrontare il problema dell'apprendimento esclusivamente dal punto di vista linguistico, esistono fattori extralinguistici da cui non si può prescindere nemmeno nella didattica della grammatica? Come possono essere coinvolti in modo positivo nella prassi didattica?

4.1 Apprendimento in fasi: è possibile guidarlo?

Si è mostrato che l'acquisizione delle strutture grammaticali della lingua di arrivo avviene in fasi, le quali sono pressoché uguali a quelle rilevate in altri contesti di apprendimento: apprendimento del tedesco L1, apprendimento del tedesco L2 in ambito naturale e in ambito guidato, presso italofoni e presso apprendenti con altra L1 (cfr. par. 3.1.4 e par. 3.4). Tuttavia, emergono anche alcune discrepanze, soprattutto in ambito sintattico, in particolare:

1. Nell'acquisizione del tedesco L1 non è attestata la fase di doppia occupazione del *Vorfeld* (es. *Nach 2 Uhr wir haben nach Hause zurückgekommen*) che compare, invece, nell'apprendimento del tedesco L2, sia naturale sia guidato e in tutti i tipi di apprendenti (bambini, adulti, francofoni, italofoni ecc.; cfr. anche Mi-Young 2012).
2. Sia nel progetto ZISA (apprendimento naturale in soggetti adulti) sia nei progetti DiGS e ticinese (apprendimento guidato in età scolastica, in soggetti francofoni e italofoni), sebbene sia riscontrata la fase con doppia occupazio-

ne del *Vorfeld*, essa ha una durata relativamente breve e l'acquisizione della struttura XVS avviene prima dell'acquisizione della struttura della secondaria con *Verbletzstellung*. Diversamente, nei soggetti del progetto pisano (italofoni, adulti, apprendimento guidato) la struttura XVS spesso non viene rispettata nemmeno nelle ultime fasi, portando spesso a fenomeni di fossilizzazione (cfr. Ballestracci 2008b), e la sua acquisizione è comunque successiva all'acquisizione della *Verbletzstellung*, ovvero le due fasi sono invertite.

Tali discrepanze confermano, ovviamente, che quanto più si è esposti a un input naturale tanto meno si è propensi a produrre strutture devianti dalla norma: coloro che apprendono il tedesco come lingua madre non sono esposti a strutture con doppia occupazione del *Vorfeld* e non ne producono; anche coloro che apprendono il tedesco come L2, ma in ambito naturale, come gli apprendenti del progetto ZISA, sono maggiormente esposti alla ricezione di strutture XVS rispetto a coloro che apprendono il tedesco in ambito guidato¹ e superano la fase di doppia occupazione del *Vorfeld* più velocemente. Oltre al tipo di input, un altro fattore che appare rivestire un ruolo importante è l'età: i soggetti giovani, sebbene apprendano la lingua in un contesto guidato, acquisiscono strutture diverse da quelle della lingua madre con più facilità rispetto all'adulto che vi riesce solo con molto dispendio di energie.

In ambito guidato, in particolare con soggetti adulti, è dunque importante utilizzare un metodo che si avvicini il più possibile all'input naturale. Può essere utile introdurre strutture lontane da quelle della lingua madre sin dall'inizio; per esempio, con riferimento al tedesco, la struttura XVS che, oltre ad essere fondamentale perché molto frequente nella lingua tedesca autentica e perché tipica delle frasi principali (tipologia frasale utilizzata per l'appunto con elevata frequenza), è una struttura che richiede all'apprendente della L2 un forte dispendio di energie cognitive. Come è stato provato da ricerche condotte su apprendenti con diversa L1 (cfr. Winkler 2011; Koeppel 2016; Chiarotto 2017), tale struttura, in età adulta e in ambito guidato, costituisce un vero e proprio ostacolo nel processo di apprendimento, poiché in essa la forma non corrisponde a una funzione palese, come può essere per esempio il caso delle secondarie: mentre la secondaria è sempre marcata da verbo coniugato a fine frase e, viceversa, verbo a fine frase significa "secondaria", nel caso della struttura XVS, la corrispondenza tra forma e funzione non è immediata, le frasi principali mostrano alternanza di strutture (SVX e XVS). Concentrarsi sin dall'inizio soprattutto su strutture che creano difficoltà come l'ordine XVS permette di ottenere risultati migliori che non rispettando la classica sequenza SVX,

¹ Molti libri di testo, seppur con l'intenzione di rendere più agevole il tedesco, soprattutto nelle prime lezioni, presentano testi semplificati con strutture stereotipate, che spesso presentano quasi esclusivamente frasi con ordine SVX.

XVS, *Verbalklammer*, *Verbletzstellung* (cfr. in particolare Winkler 2011). Una caratteristica della lingua tedesca che deve essere pertanto messa in evidenza sin dalle prime lezioni riguarda proprio la sua tendenza all'alternanza dell'ordine dei costituenti nella principale: SVX-XVS. Ciò può avvenire utilizzando testi autentici, siano essi scritti o orali²: i testi autentici, infatti, diversamente dalla frase o dai testi semplificati che spesso sono presenti nei manuali, permettono al discente di entrare in contatto con le strutture tipiche della lingua di arrivo che per l'appunto creano maggiori difficoltà di apprendimento e che d'altronde sono fondamentali della L2 (cfr. Foschi Albert e Blühdorn 2012 e 2013; cfr. anche par. 4.2).

4.2 Strategie di apprendimento: come sfruttarle?

I risultati dell'analisi mostrano che le tre fasi sincroniche individuate (cfr. par. 3.2) sono caratterizzate da strategie sintetizzabili a loro volta in tre sovracategorie: inconsapevolezza, consapevolezza e perfezionamento o consolidamento. Si pone dunque la questione se sia possibile prendere spunto da queste stesse strategie per elaborare metodi e strumenti che agevolino il processo di apprendimento, anziché considerare le strutture devianti prodotte esclusivamente come "errori".

Strategia tipica della fase dell'incosapevolezza è il *chunk*. I *chunk* mostrano che l'apprendente riproduce strutture immagazzinate nella memoria senza essere ancora in grado di analizzarne la forma e/o di capirne la funzione. Ciò prova non solo che la memoria svolge un ruolo importante, ma anche che l'apprendente immagazzina in essa ciò che gli viene trasmesso, sia esso "giusto" o "sbagliato". L'input riveste – ancora una volta – un'estrema importanza: quanto più l'input è naturale, tanto più certo è che l'apprendente acquisisca con più agilità le strutture tipiche della L2. La didattica, pertanto, deve evitare la trasmissione di strutture stereotipate e garantire quella di strutture autentiche: l'approccio alle strutture linguistiche non deve essere basato esclusivamente su materiali didattici "costruiti a tavolino", bensì autentici e contenenti un ampio spettro di strutture, come i testi. Il testo, diversamente dalla frase, è calato in un contesto comunicativo che permette al discente di entrare in contatto non solo con la struttura linguistica in sé, ma anche con la situazione comunicativa in cui tale struttura è utilizzata. Inoltre, nei testi è possibile trovare le strutture così come esse vengono effettivamente utilizzate dal parlante madrelingua, nei diversi contesti di variazione³.

² A tale proposito, la didattica del tedesco come lingua straniera finora ha dato, per lo meno a livello descrittivo, poca importanza alle strutture tipiche del parlato. Solo negli ultimi anni gli studi sul tedesco parlato hanno fornito descrizioni, anche contrastive con l'italiano, che si prestano ad essere applicate anche a livello didattico (cfr. Fiehler 2016; Foschi Albert e Costa 2017).

³ In linguistica si distinguono cinque tipi di variazione sulla base di determinate variabili: temporale o diacronica, spaziale o diatopica, sociale o diastratica, mediale o diamesica, indi-

Strategie tipiche della fase della consapevolezza sono, invece, le generalizzazioni che, come le semplificazioni in fasi successive, mostrano che a un certo punto l'apprendente tende naturalmente, nella ricezione della L2, a riconoscere regolarità e ad applicare tali regole nell'atto produttivo. La consapevolezza, pertanto, deve essere "nutrita" dall'attività didattica esattamente come l'inconscio. Ciò vale anche per un'altra strategia che caratterizza tutto il processo di apprendimento e in tutti gli ambiti grammaticali: l'interferenza dalla L1. In tutte le fasi, anche in fasi avanzate, il discente mostra difficoltà a produrre spontaneamente alcune strutture tipiche della L2 perché influenzato dalla L1. Tali interferenze, però, non sono da considerarsi esclusivamente come un aspetto negativo; esse mostrano infatti che l'apprendente tende spontaneamente a "ragionare" sulle strutture linguistiche e sulle differenze tra L1 e L2 e pertanto possono essere sfruttate nonché divenire oggetto della stessa attività didattica. L'attenzione potrebbe dunque essere rivolta in particolare alle similitudini e alle differenze strutturali tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo. Una differenza fondamentale tra l'italiano e il tedesco, per esempio, è che mentre la lingua italiana è caratterizzata da una "sintassi dell'accordo" (cfr. la definizione di *Syntax der Kongruenz*, Weinrich 1982, 34 e sgg.), la lingua tedesca è caratterizzata da strutture a parentesi (*Klammerstrukturen*), costituite da un segno di apertura e un segno di chiusura (cfr. Weinrich 1993, 12; cfr. anche Foschi Albert e Ballestracci 2011). Queste ultime sono, in particolare, tre e, come mostrano gli esempi che seguono, in italiano non sono presenti:

- *Verbalklammer* ('parentesi verbale'), tipica del predicato verbale della frase principale: il segno di apertura è il verbo coniugato, il segno di chiusura è la parte infinita del verbo:

(130) Heute *kann* Peter nicht zur Arbeit *kommen*, weil er krank ist.

(130a) Oggi Peter non *può venire* al lavoro perché è ammalato.

- *Nominalklammer* ('parentesi nominale'), tipica del sintagma nominale: il segno di apertura è il determinatore, costituito da un articolo, possessivo, dimostrativo ecc. e il segno di chiusura è nome:

(131) *Die gelbe Tasche*.

(131a) *La borsa* gialla.

viduale o diafasica. Per approfondimenti su questo concetto applicato alla lingua tedesca cfr. Thüne, Elter e Leonardi (2008) e Ballestracci (2013, 61-71). In realtà, il concetto di norma costituisce una generalizzazione poiché la lingua si realizza sempre in testi ed è dunque sempre soggetta a variazione (cfr. Weinrich 1993, 17; cfr. anche Farina 2014).

- *Adjunktklammer* ('parentesi aggiuntiva'), tipica della frase secondaria: il segno di apertura è il giuntore, costituito dalla congiunzione subordinante o dal pronome relativo; il segno di chiusura è il verbo coniugato⁴:

(132) Heute kann Peter nicht zur Arbeit kommen, *weil* er krank *ist*.

(132a) Oggi Peter non può venire al lavoro *perché* è ammalato.

La descrizione contrastiva tedesco-italiano può essere di tanto in tanto utilizzata al fine di rendere l'apprendente consapevole delle differenze strutturali tra le due lingue. La prospettiva sarà diversa dal metodo traduttivo-grammaticale, poiché nel metodo contrastivo l'oggetto della descrizione rimane il tedesco, mentre l'italiano viene utilizzato come "lingua-binocolo" (cfr. Ballestracci 2009).

Infine, si è visto che una strategia utilizzata nelle fasi più avanzate è l'interferenza intralinguistica: alcune strutture appartenenti alla L2 che mostrano costruzione simile vengono interscambiate tra loro (es.: *Perfektbildungen* e *Modalverbkomplexe*; *Verbzweitsatz* con ordine XVS e *Verbletztsatz*). Anche in queste fasi può essere adeguato operare mediante confronto, esso dovrà però porre il focus non su similitudini e differenze tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo, bensì sulle similitudini e sulle differenze tra quelle strutture linguistiche tipiche della lingua di arrivo che gli apprendenti generalmente confondono tra loro. Anche nei casi delle interferenze, sia dalla L1 sia intralinguistiche, un approccio basato su testi autentici permette di spiegare tali fenomeni sulla base di un input più naturale⁵.

4.3 Un breve sguardo ad alcuni fattori extralinguistici

Come puntualizzato sin dall'inizio del lavoro, quanto qui esposto si limita a richiamare l'attenzione su problemi di tipo grammaticale. I risultati ottenuti dalla ricerca e il loro confronto con quelli di ricerche precedenti fanno emergere l'importanza di alcuni fattori extra-linguistici come le pre-conoscenze linguistiche, aspetti cognitivi, l'età e il contesto didattico (cfr. par. 3.4). L'apprendimento linguistico, infatti, è un processo molto complesso che non consiste solo nell'assimilazione di conoscenze grammaticali (*grammatisches Wissen*); anche i fattori extra-linguistici rivestono un ruolo

⁴ I termini "Verbalklammer", "Nominalklammer" e "Adjunktklammer" derivano dalla *Textgrammatik der deutschen Sprache* di Harald Weinrich (1993).

⁵ Un'altra problematica della didattica di *DaF*, che qui è stata affrontata solo marginalmente, riguarda le difficoltà di acquisizione di un vocabolario di base (*Grundwortschatz*) che permetta all'apprendente di essere in grado di produrre testi. L'utilizzo di testi autentici agevola anche l'acquisizione lessicale perché consente al discente di osservare come la parola funziona nel contesto comunicativo. Inoltre, il testo autentico permette di osservare fenomeni di ripresa lessicale, sia totale sia parziale (nel tedesco caratterizzati in particolar modo da processi di formazione di parola - *Wortbildung*), nonché di coerenza semantica (cfr. Hepp 2012, 2015).

fondamentale nella costruzione di un metodo didattico appropriato, sebbene in questo luogo non siano stati approfonditi. Vorrei proporre tuttavia un'ultima riflessione riguardante il contesto di apprendimento, in particolare il metodo didattico, una riflessione che esula dagli aspetti più propriamente grammaticali e sconfina in aspetti di tipo psico- e sociolinguistico. In ambito guidato appare particolarmente difficile creare situazioni di apprendimento simili a quelle tipiche dell'apprendimento naturale. Un tipo di lavoro in classe che sicuramente aiuta a creare situazioni più "naturali" e di conseguenza più aperte all'apprendimento è il lavoro a gruppi, in particolare a gruppi costituiti da apprendenti con diversi livelli di conoscenza linguistica e con diversi stili di apprendimento⁶. Il lavoro a gruppi può essere utile sia agli apprendenti meno progrediti, sia a quelli con conoscenze più avanzate. Tra le due parti viene a formarsi un'azione di collaborazione, in cui il discente meno progredito sfrutta le conoscenze del discente più avanzato e il discente più avanzato, spiegando usi e regole della L2, acquisisce una maggiore competenza metalinguistica (*metasprachliche Kompetenz*), ovvero capacità riflessiva (*Reflexionsfähigkeit*), sulla L2 e anche competenze (pseudo)-specialistiche o propedeutiche di tipo didattico.

Con quest'ultima riflessione si vuole semplicemente ricordare che la metodologia utilizzata nella didattica dovrà quanto più possibile integrare la conoscenza delle problematiche qui trasmesse relative all'apprendimento grammaticale in un contesto più ampio, tenendo conto del fatto che il processo di apprendimento è, come messo in rilievo all'inizio del presente lavoro, un processo *olistico*.

⁶ Come messo in rilievo in cap. 2 e in cap. 3, non tutti gli apprendenti applicano le stesse strategie; in particolare, mentre alcuni discenti danno maggiormente importanza ad aspetti comunicativi e non si autocensurano nel momento in cui non sono sicuri di una struttura, altri applicano la strategia del *monitor*, attraverso cui controllano la propria produzione linguistica e cercano di evitare strutture di cui non conoscono le regole. Il lavoro a gruppi consente di fare emergere tali stili di apprendimento individuali e stimola lo scambio di esperienze tra i diversi tipi di apprendenti.

Bibliografia

- Ballestracci Sabrina (2004), "Analisi delle interferenze lessicali dell'italiano L1 sul tedesco L2 contenute in 22 elaborati di studenti universitari principianti della lingua tedesca", *Studi Linguistici e Filologici Online. Rivista Telematica del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa (SLiFO)* 2, 1, 1-40, <<http://www.humnet.unipi.it/slifo/2004vol1/pdf/Ballestracci2.1.pdf>> (06/2017).
- (2006a), *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Fakultät der Lingue e Letterature Straniere*, Dipartimento di Linguistica, Università di Pisa, <http://www.humnet.unipi.it/dott_linggensac/materiale/Ballestracci_Dissertation.pdf> (06/2017).
- (2006b), "Zum DaF-Erwerb von italophonen Studierenden. Analyse von grammatischen Strukturen in den ersten schriftlichen Produktionen", in Marina Foschi Albert, Marianne Hepp, Eva Neuland (Hrsgg.), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*, München, Iudicium, 321-329.
- (2006c), "Tra universalità linguistica e peculiarità culturali. L'apprendimento del tedesco L2 da parte di studenti universitari italofofoni", in Enrico De Angelis (a cura di), *La giovane germanistica italiana, Jacques e i suoi quaderni* 46, 389-399.
- (2007), "Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen", *Studi Linguistici e Filologici Online. Rivista Telematica del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa (SLiFO)* 5, 1, 1-50, <http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf> (06/2017).
- (2008a), "Überindividuelle Merkmale des Grammatikererwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung", *Deutsch als Fremdsprache* 3, 160-169.
- (2008b), "Fenomeni di fossilizzazione e regressione nell'apprendimento guidato del tedesco L2 in studenti universitari italofofoni e alcune riflessio-



- ni sul ruolo della didattica", *Babylonia: Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachlernen* 2, 44-47.
- (2009), "Ein kontrastiver Kanon für die DaF-Grammatiken", in Simonetta Sanna (Hrsg.), *Der Kanon in der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Akten des IV Kongresses der Italienischen Germanistenvereinigung* (Alghero, 27-30.05.2007), Bern-Berlin-Bruxelles, Peter Lang, 57-67.
- (2010), "Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italo-phononen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen", *Linguistik online* 41, 1, 25-39, <http://www.linguistik-online.de/41_10/ballestracci.pdf> (06/2017).
- (2013), *Stili e testi in lingua tedesca. Strumenti per l'analisi*, Roma, Carocci.
- (2014), "Lernstrategien bei italo-phononen DaF-Lernern. Didaktische Implikationen", in Luisa Ciepielewska-Kaczmarek, Gabriela Goraca-Sawczyk (Hrsgg.), *Glottodidaktik früher, heute und morgen*, Poznan, UAM, 63-80.
- Ballestracci Sabrina, Ravetto Miriam (2017), "Sintassi", in Marina Foschi Albert, Marcella Costa (a cura di), *Grammatica del tedesco parlato. Con note di carattere contrastivo italiano-tedesco*, Pisa, Pisa UP, 115-137.
- Bátori I.S., Lenders Winfried, Putschke Wolfgang, eds (1989), *Computational Linguistics. An International Handbook on Computer Oriented language Research and Applications*, Berlin-New York, De Gruyter.
- Beccaria Gianluigi (2004), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi.
- Becker Angelika, Dittmar Norbert, Gutmann Margit, Klein Wolfgang, Rieck B.O., Senft Gunter, Senft Ingeborg, Steckner Wolfram, Thielicke Elisabeth (1977), *Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter; eine soziolinguistische Untersuchung*, (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), Osnabrück, Universität Osnabrück.
- Birk A.M., Buffagni Claudia, Hrsgg. (2012), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*, Münster-New York-München, Waxmann.
- Bittner Dagmar, Dressler W.U., Kilani-Schoch Marianne, eds (2003), *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*, Berlin, De Gruyter.
- Blühdorn Hardarik, Ravetto Miriam (2014), "Satzstruktur und adverbiale Subordination. Eine Studie zum Deutschen und zum Italienischen", *Linguistik online* 67, 5, 4-44, doi: <http://dx.doi.org/10.13092/lo.67.1598>.
- Blühdorn Hardarik, Ballestracci Sabrina (i.D.), „Haben italienische Deutschschreiber eine Vorliebe für *hingegen*? Zum Ausdruck von Adversativverknüpfungen im Sprachvergleich“, *Deutsch als Fremdsprache*.
- Bußmann Hadumod (2002), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart, Kröner Verlag.
- Chiarotto Sara (2017), *Aspetti cognitivi nell'acquisizione della Satzgliedstellung in frasi principali. Ricerca empirica condotta su apprendenti con diverse L1*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli Studi di Firenze.

- Chomsky Noam (1957a), *Syntactic Structures*, Mouton, De Gruyter.
 — (1957b), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.
 — (1959), "Review of B.F. Skinner, Verbal Behaviour", *Language* 35, 1, 26-58.
- Clahsen Harald, Meisel Jürgen, Pienemann Manfred (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen, Narr.
- Crespi Günther Marina (1998), *Frasì complesse in tedesco L2. Percorsi di apprendimento della sintassi della subordinazione*, Milano, Franco Angeli.
- Costa Marcella (2010), "Kontrastive Analyse Italienisch-Deutsch", in H.J. Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter, 586-592.
- Dalmas Martine, Foschi Albert Marina, Neuland Eva, Hrsgg. (2009), *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)*, Como, Villa Vigoni.
- de Saussure Ferdinand (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Édition Payot & Rivages.
- Di Meola Claudio (2004), *La linguistica tedesca: un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata*, Roma, Bulzoni.
- Diehl Erika, Christel Helen, Leuenberger Sandra, Pelvat Isabelle, Studer Thérèse (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.
- Dietrich Rainer (2004a), "Erstsprache-Muttersprache/First Language-Mother Tongue", in Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, K.J. Mattheier, Peter Trudgill (Hrsgg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, De Gruyter, 305-311.
- (2004b), "Zweitsprache-Fremdsprache/Second Language-Foreign Language", in Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, K.J. Mattheier, Peter Trudgill (Hrsgg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, De Gruyter, 311-313.
- Dressler W.U., ed. (1997), *Studies in Pre- and Protomorphology*, Wien, Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Edelmann Walter (2000), *Lernpsychologie*, Beltz, PVU.
- Edmondson Willis, House Juliane (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, Francke.
- Fandrych Christian, Hufeisen Britta (2010), "Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes", in H.J. Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter, 34-43.
- Farina Annick (2014), "Les marques d'usage dans les dictionnaires monolignes

- français: l'exemple du Petit Robert", in Michaela Heinz (ed.), *Les sémiotiques des dictionnaires*, Berlin, Frank & Timme, 111-132.
- Felix S.W. (1980), "Interference, Interlanguage, and Related Issues", in S.W. Felix (ed.), *Second Language Development. Trends and Issues*, Tübingen, Narr, 93-108.
- (1982), *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*, Tübingen, Narr.
- Fiehler Reinhard (2016), "Gesprochene Sprache", in Angelika Wöllstein, Dudenredaktion (Hrsgg.), in *Die Grammatik*, Berlin, Duden, 1181-1260.
- Flinz Carolina (2013), *PICCOLO DIZIONARIO DaF (tedesco-italiano). Terminologia e definizioni per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera (Deutsch als Fremdsprache)*, Alessandria, Dell'Orso.
- Foschi Albert Marina, Ballestracci Sabrina (2011), *L'analisi dei campi sintattici del tedesco. Con note di carattere contrastivo (tedesco - italiano)*, Pisa, Edizioni Il Campano - Arnus University Books.
- Foschi Albert Marina, Hepp Marianne, Hrsgg. (2002), *Germanistische Linguistik und Spracherwerb an den italienischen Universitäten, Jacques e i suoi quaderni* 39.
- Foschi Albert Marina, Hepp Marianne, Neuland Eva, Hrsgg. (2006), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*, München, Iudicium.
- Foschi Albert Marina, Hepp Marianne (2010), "Deutsch in Italien", in H.J. Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter, 1693-1697.
- Foschi Albert Marina, Hepp Marianne, Dalmas Martine, Neuland Eva, Hrsgg. (2010), *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*, München, Iudicium.
- Foschi Albert Marina, Blühdorn Hardarik (2012), *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*, Pisa, Pisa UP.
- (2013), *Leggere e comprendere il tedesco. Manuale per studenti e docenti in formazione*, Pisa, Pisa UP.
- Foschi Albert Marina, Costa Marcella, a cura di (2017), *Grammatica del tedesco parlato. Con note di carattere contrastivo italiano-tedesco*, Pisa, Pisa UP.
- Gallmann Peter, Siller-Runggaldier Heidi, Sitta Horst (2008), *Sprachen im Vergleich: Deutsch – Ladinisch – Italienisch. Das Verb*, Bozen, Istitut Pedagogisch Ladin.
- Götze Lutz (1995), "Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung", in Heidrun Popp (Hrsgg.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*, München, Iudicium, 649-658.
- (1997), "Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachendidaktik* 2, 2, <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/718/695>> (06/2017).
- Grotjahn Rüdiger, Schlak Torsten (2010), "Alter", in H.J. Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter, 867-875.

- Grotjahn Rüdiger, Schlak Torsten, Berndt Annette (2010), "Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 1, 1-6, <<http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/174/169>> (06/2017).
- Handwerker Brigitte, Madlener Karin (2009), *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Helbig Gerhard, Götze Lutz, Henrici Gert, Krumm H.-J., Hrsgg. (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-NewYork, De Gruyter.
- Hepp Marianne (2002), "DaF als Forschungsgebiet – in Italien", in Marina Foschi Albert, Marianne Hepp (Hrsgg.), *Germanistische Linguistik und Spracherwerb an den italienischen Universitäten, Jacques e i suoi quaderni* 39, 67-80.
- (2012), "Wortbildung und Phrasenbildung als Verfahren der Lexikon-erweiterung", in A.M. Birk, Claudia Buffagni (Hrsgg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*, Münster-New York-München-Berlin, Waxmann, 67-80.
- (2015), "Das Erfassen von semantischen Textzusammenhängen in alltags-sprachlichen und literarischen Texten", in Sabrina Ballestracci, Serena Grazzini (a cura di), *Punti di vista - Punti di contatto. Studi di linguistica e letteratura tedesca*, Firenze, Firenze UP, 149-164. Edizione open access.
- (2016), "Die Bedeutung der Bezugswissenschaften für die DaF-Lehrerausbildung: Welche Rolle spielt die Textlinguistik?", in Ilona Feld-Knapp, Katalin Boócz-Barna (Hrsgg.), *DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa*, München, Iudicium, 57-68.
- Herning Marcus (2005), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffmann Sabine (2013), *Didattica della lingua tedesca*, Carocci, Roma.
- Housen Alex (1996), "Models of Second Language Acquisition", in Hans Goebel, P.N. Nelde, Zdenek Starý, Wolfgang Wölck (Hrsgg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin-New York, De Gruyter, 515-525.
- Johnson V.E. (2005), "Comprehension of Third Person Singular /s/ in AAE-Speaking Children", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 2, 116-124.
- Klein Gunnewiek Lisanne (2000), *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*, Amsterdam, Rodopi.
- Kleinmann Howard (1977), "The Strategy of Avoidance in Adult Second Language Acquisition", *Language Learning* 27, 1, 93-107.
- Koeppel Rolf (2016), *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Krashen S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford & New York, Pergamon Press.

- (1985), *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, Oxford, Pergamon Press.
- Krumm H.-J., Fandrych Christian, Hufeisen Britta, Riemer Claudia, Hrsgg. (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter.
- Krumm H.-J., Skibitski Bernd, Sorger Brigitte (2010), "Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nach 1945", in H.J. Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter, 44-54.
- Labov William (1994), *Principles of Linguistic Change. Internal Factors*, vol. I, Oxford, Basil Blackwell.
- (2001), *Principles of Linguistic Change. Social Factors*, vol. II, Oxford, Basil Blackwell.
- Leuninger Helen (1989), *Neurolinguistik. Probleme, Paradigmen, Perspektiven*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Lewandowsky Theodor (1994⁶ [1975]), *Linguistisches Wörterbuch*, Tübingen, Quelle & Meyer, 3 Bde.
- Linke Angelika, Nussbaumer Markus, Portmann P.R. (2004⁵ [1991]), *Studienbuch Linguistik*, Tübingen, Niemeyer.
- Long M.H., Doughty C.J. (2003), "SLA and Cognitive Science", in Idd. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden-Oxford, Blackwell, 866-870.
- Menzel Barbara (2004), *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*, Berlin, Weißensee-Verlag.
- Miller G.A. (1956), "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information", *Psychological Review* 62, 81-97.
- Mills A.E. (1985), "The Acquisition of German", in D.I. Slobin, *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, Laurence Erlbaum, 141-254.
- Mi-Young Lee (2012), "Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar?", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17, 75-92.
- Nemser William (1971), "Approximative Systems of Foreign Language Learners", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9, 2, 115-124.
- Nied Curcio Martina, Hrsg. (2008), *Ausgewählte Phänomene zur Kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, Milano, Franco Angeli.
- Oerter Rolf, Montada Leo [Hrsgg.] (2002), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, Beltz PVU.
- O'Malley M.J., Uhl Chamot Anna (1993), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge UP.
- Pagonis, Giulio (2009), *Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb: Was erklärt den Altersfaktor im Zweitspracherwerb? Eine empirische Fallstudie zum unge-*

- steuerten Zweitspracherwerb durch russische Lerner unterschiedlichen Alters, Frankfurt am Main, Lang.
- Paradis Johanne (2005), "Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language: Implications of Similarities with Specific Language Impairment", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 3, 172-187.
- Piaget Jean (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- Pienemann Manfred (1988), *Language Processing and Second Language Development*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- Pienemann Manfred, Johnston Malcom, Brindley Geoff (1988), "Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment", *Studies in Second Language Acquisition* 10, 2, 217-243.
- Popp Heidrun, Hrsgg. (1995), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*, München, Iudicium.
- Ravetto Miriam (2012), "Vereinbarkeit von Forschung und Lehre an italienischen Universitäten: möglich oder unmöglich?", *Bollettino dell'Associazione Italiana di Germanistica (BAIG)* 5, 2012, 29-30.
- Ravetto Miriam, Blühdorn Hardarik (2011), "Die Kausalkonjunktionen *denn, weil, da* im Deutschen und *perché, poiché, siccome* im Italienischen", in Gisella Ferraresi (Hrsg.) *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*, Tübingen, Narr, 207-250.
- (2016), "Der Begriff des Postponierers im Licht von Sprachvergleichsdaten Deutsch-Italienisch", *Deutsche Sprache* 2, 16, 123-148.
- Roche Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Tübingen, Narr.
- Roche Jörg, Suñer Ferran Hrsgg. (2017), *Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*, Tübingen, Narr.
- Rohman Heike (2010), "Lernerexterne Faktoren", in H.J. Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter, 886-894.
- Rösler Dietmar (2012), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart-Weimar, J.B. Metzler.
- Rost-Roth Martina (2010), "Affektive Variablen / Motivation", in H.J. Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin-New York, De Gruyter, 876-885.
- Rüschhoff Bernd (2001), "Computer Assisted Language Learning – Theory & Practice: The German Perspective", *CALL. Computer Assisted Language Learning* 14, 3-4.
- Selinker Larry (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 3, 209-232.
- Skinner Frederik (1948), *Verbal Behaviour*, Harvard, Harvard UP.

- Singleton David (1989), *Language acquisition: The age factor*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Slobin D.I. (1973), "Cognitive prerequisites for the development of grammar", in C.A. Ferguson, D.I. Slobin (eds), *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 175-276.
- (1985), "Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity", in Dan I. Slobin (Hrsgg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, Laurence Erlbaum, 1157-1256.
- Storch Günther (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, Wilhelm Fink Verlag.
- Terrasi-Haufe Elisabetta (2004), *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*, Berlin, De Gruyter.
- Thomoglou Polichrona (2004), *Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen. Eine empirische Untersuchung und didaktische Implikationen*, Lang, Frankfurt am Main.
- Thüne E.-M., Elter Irmgard, Leonardi Simona (2008), *Le lingue tedesche: per una descrizione sociolinguistica*, Bari, Graphis.
- Tomaselli Alessandra (1991), *La sintassi del verbo finito nelle lingue germaniche*, Padova, Padova UP.
- Tschirner Erwin (1999), "Lernergrammatiken und Grammatikprogression", in Bernd Skibitzki, Barbara Wotjak (Hrsgg.), *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*, Tübingen, Niemeyer, 227-240.
- Weilke Tina, Faistauer Renate, Hrsgg. (2015), *Film im DaF/DaZ-Unterricht*, Wien, Praesens Verlag.
- Weinrich Harald (1985), *Textgrammatik der französischen Sprache*, Stuttgart, Klett.
- (1993), *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, Duden.
- White Lydia (1989), *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamins.
- Winkler Steffi (2011), "Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung", in Natalia Hahn, Thorsten Roelcke (Hrsgg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*, Göttingen, Universitätsverlag Göttingen, 193-208.
- Wode Henning (1974), "Natürliche Zweisprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven", *Linguistische Berichte* 32, 15-36.
- Wolff Dieter (2003), "Gesteuerter Fremdsprachenerwerb", in Gert Rickheit, Theo Herrmann, Werner Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch. An international Handbook*, Berlin-New York, De Gruyter, 833-844.

Zhu Jianhua, Zhao Jin, Szurawitzki Michael (2017), *Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Shanghai, 23.-30.8.2015*, vol. 6, *Kognition der Mehrsprachigkeit – Das Lernen und Lehren der deutschen Sprache in einer mehrsprachigen Welt: sprachpolitische Bedingungen und Ansätze – Die Rolle des Sprachvergleichs beim Erwerb des Deutschen*, Frankfurt am Main, Peter Lang (Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik 25).

Sitografia

Riviste e collane

Deutsch als Fremdsprache, <<http://home.uni-leipzig.de/daf/>> (06/2017).

Der Deutschunterricht, <<https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/deutsch/der-deutschunterricht/>> (06/2017).

Praxis Deutsch, <<https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/deutsch/praxis-deutsch/>> (06/2017).

Babylonia, <<http://babylonia.ch/>> (06/2017).

DaF Werkstatt, <<http://www.bibliothecaaretina.it/daf-werkstatt/>> (06/2017).

Lingua e Linguistica Tedesca (della collana *Lingue e letterature straniere*), <http://www.carocci.it/images/nl/universita/2017/lingue_letterature_straniere.pdf> (06/2017).

Dizionari e banche dati online

Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD), IDS-Mannheim (consultabile solo dopo registrazione), <<https://goo.gl/Kpk0bj>> (06/2017).

DaF-Lehrstühle, <<https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/DaF/links/daf.html>> (06/2017).

Decreto Ministeriale 509/1999, <http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm> (06/2017).

Duden online, <<http://www.duden.de/>> (06/2017).

Treccani online, <<http://www.treccani.it/>> (06/2017).

Corpus diviso per fasi cronologiche

Phase I
Studentengruppe I
I. Jahr
13. November 2002

StudentIn 90

Zwei Personen sind in das Foto: ein# Mädchen und ein Mann. Der Mann ist ihr Großvater. Sie sietzen und sie lesen ein Buch. Der Mann liest und das Ma Mädchen hört und sie seht die Fotos.

Dialog

Mädchen: Kannst du lesen das Buch?

Großvater: Warum kannst du nicht lesen?

M: Ich kann nicht lesen. Kannst du?

G: Ja, wir lesen Seite fünfundzweizig.

Hier ist ein Fotos mit ein Jung.

M: Wie heißt er?

G: Er heißt Uwe und er ist ein Polizistin.

StudentIn 93

Eine Kinder ist sitz auf dem Opa. Der Opa ist seine Opa. Der Großvater liest ein buche. Das Kind hören den Großvater. Sie sprache:

→ Meine Mädchen has du eine Oma?

→ Das Kind: Ja, ich haïße eine Oma.

→ Seine Name?

→ Uta, Opa.

→ ~~Wo~~Du essen ~~mit~~ apfels?

→ Ich essen nicht apfel, Opa.

→ Opa ~~has~~ ist siebenundzwantig Jahre alt?

→ Ja. ~~ÿ~~

→ In der Busche has eine Foto.

- ### Sie ist du, maine Kind
- Du könnt schribe ein Zimmel für Opma.
- Ja, Opa!
- Meine Kind, who wonst du?
- Ich wohne in Frankfurt mit maine Mutter.
- Opa ich fhare mit M maine Mutter in Frankfurt Morgen, Opa!

StudentIn 97

Auf dem Bild ich sehe ein Großvater Jan und seine Lehrerin Anna ~~Der Grossvater lese ein Buch und seine Lehrerin horest Horst Der Grossvater list ein Buch und seine Lehrerin Horst. Der Grossvater sagt:~~ Jan ist Achtzig Jahre alt und seine Lehrerin Anna ist Fünf. Der Großvater list ein Buch und seine Lehrerin Horst.

Der Großvater sagt: „Der Maus isst die Kätse, aber die Katze ist ### da, und isst den Maus“. Anna ist traurig und sagt: „Meine Aber meine Katze isst nickt die Mause“ und Jan sagt: „ Nein, er isst allein # die (Mause) essen Die Käse...“ (No mangia solo i topi che mangiano il formaggio). Un Anna sagt: „Ah, Glücklich (per fortuna!).“

Phase II
Studentengruppe II
1. Jahr
14. Dezember 2001

StudentIn 44

WIR SIND IN EINEM BAHNHOF. DER ZUG KOMMT UND DIE FRAU STEIGT AUF; SIE SIEHT IHREN FREUND PIETRO UND LAUFT ZU ER. ER WARTET SIE AUF. SIE UMARMET ER UND SAGT DASS SIE ZUFRIEDEN IST. PIETRO LIEBT CAROLINE WEIL ER DENKT SIE EINE SEHR SCHÖN MÄDCHEN IST; ER KENNT SIE, SIE WAR IN MAREMMA ~~UND ER WANN~~ WAR ER AUCH, ABER SIE WOHNTE IN SWITZERLAND UND ER IN PISA.

SO, SIE STEIGT DER ZUG EIN ZU PIETRO SEHEN UND KOMMT NACH ITALIEN. PIETRO GIBT SIE DIE BLUMEN UND VIELE KUSSEN, DANN ER NEHMT IHR KOFFER ~~UND~~ MIT, UND SEHEN HUT AUF DEM BODEN.

ER ### DENKT DAß ### ER ### GLÜCKLICH## MANN IST, ABER OB LANGE IST, WEISS NICHT ER.

#####

DAS IST ALLES.

StudentIn 55

Das sind zwei Personen, ein Mann und eine Frau. Sie sind in den Bahnhof.

Das sind auch eine Tasche und ein schwarz Hat.
 Beiden sehen gut ### und glücklich aus!
 Vielleicht der Man ## ### gehet # in seine Stadt aus!
~~Der Mann~~ ### Vielleicht der Mann liebt diese Frau und ~~Sie sind~~ ### sie
 sind Freundinnen.
 Vielleicht sie ~~sind~~ ist ruhig jetzt warum ihr Freund ist ### sie mit.
~~Er~~ ### Er willt auch gehen ~~zu Haus~~ nach Hause zu ## ### schlafen, aber
 die Frau willt gehen zu essen aus.
 Diese zwei Freundinnen gehen ## ~~zu House~~ nach House ### ## zu essen.

StudentIn 56

In das Foto, sehe ich zwei Personen. Sie sind ein Mann und eine Frau
 und sie sind in der Bahnhof.
 Der Zug kommt vielleicht aus Stuttgart. Der Mann wartet sein Freund,
 daß sie aus Heidelberg kommt.
 Der Mann hat eine Koffer und Blumen für sein Freund.
 Er ist sehr nervös. Die Frau steigt aus und sie ist allein.
 Der Mann jetzt ist glücklich und er läuft.
 Der ~~Mann~~ Mann umarmt sie ~~ung~~ und gibt sie die Blumen.
 Endlich! Der Mann fragt: «Wie geht es dir?» und die Frau antwortet daß
 sie gut ist und die Fahren war schön.
 Sie nehmen den Koffer und den Hut mit. Sie fahren nach Hause

Phase III
 Studentengruppe I

I. Jahr

4. April 2003

StudentIn 97

Pisa, den 4 April 2003

Liebe Sonia,

ich möchte eine verrückte Episode dich erzählen. Ich ha#be mit meine
 Familie ein# neues Haus gekauft. ~~Wir haben den Umzug ### wir die Kisten~~
~~und die Schachteln~~ Wir müsste die Kiesten und die Schachteln aufräumen
 und durch der Einzug ich fiel habe ich unten einem Regal gefällt, weil ich
 meine Katze ### ~~bin besuchen~~ weg war und ich die bin gesucht. Ich war in
 der Keller, ~~und~~ ich obwohl mein Vater mich gehört hat und mich geholfen
 hat. Meine Mutter war in dem Garage und sie auch hat in nassen Blätter
 gefällt! Mein Bruder war in dem Küche und er hat der Kopf gegen die Tür
 gestoßen, weil er auch die Katze gesucht ist. Zum Glück wir haben keine
 Probleme gehabt im Pech; ~~und~~ obwohl der schreckliche Tag, ein guter
 Einzug wir hatte.

Ich hoffe, dass ~~du in~~ mein neues Haus du besuchen kann.

StudentIn 99

Pisa, den 4.4.2003

Liebe Carolina

Wie gehet's? Ich habe Zeit, am dir eine tolle Geschichte zu erzählen! Ich war in Rome, bei meinem Oma und ich wollte (mit meinem Freundin Lisa!) meinen Onkel besuchen, der wohnte neben Rom. Am Morgen war ein guter Tag. Weil ich war in Ferien, habe ich später als meine ganze Familie aufwachen. Ich war pünktlich, Lisa hatte Verspätung. Ich habe ein bisschen deschaub Lisa gesehen. (Ich konnte eine schwarze Tag gesehen!). Um 10 Uhr es begonnen regnen hatte. (Ich war ohne meinem Regenschirm. Lisa und ich haben (wir waren nass) zusammen den Zeug gewartet.

Unglücklich der Zeug hatte Verspätung und das Handy hatte nicht an dem Bahnhof funktioniert. ## Ich war traurig weil Lisa habe nicht das Geld gehabt. Nach 1 Uhr habe ich gesagt: Lisa hast du die Ticket? Lisa hat geantwortet: No ich habe vergessen!

Zum Glück (or Pech!?) um 6 Uhr pm haben wir das Haus meines Onkel finden. Nach 2 Uhr wir haben nach Hause zurückkommen. Zum Glück es war mein Geburtstag!

StudentIn 100

Pisa, den 4.4.2003

Liebe Valentina

Gestern hatte ich Pech. Das war ein kalter Morgen und es hat schwach geregnet.

Ich ### bin zum Schule gegangen und natürlich waren meine Schuhe viele nass. Als ### ich die Tür meines Hauses ### geöffnet habe, ich habe gerutscht und ich habe umgefallen. Jetzt habe ich Rückenschmerzen! ### Dann wollte ich das Fernseher anmachen, aber es ### hat nicht funktioniert. Später wollte ich rauchen, aber das Feuerzeug war nicht da. Du weißes, ich ### habe gewöhnlich Peck! Denn wollte ich in meine Wohnzimmer gehen, um ein Buch zu lesen, aber das Licht hat ausgekommen, und ich war ganz allein in Dunkelheit. Ich habe mein Hund gesucht; aber es war verschwunden. Ich habe ## ihn später gefunden – in der Strasse – zum Glück ### war keine Autos; ich hatte Angst. Was konnte ich machen! Ich wollte nicht essen so ### ### bin ich in mein Zimmer ##### zurückgekommen, um zu schlafen. Aber plötzlich habe ich Geräusche aus der Strasse hören: ich könnte ## nicht schlafen. Ich war unruhig und nervös! Und # du? Wie geht es dir? Erzähle mir!

Herzliche Grüsse

Dein Manuel

Phase IV
 Studentengruppe I
 I. Jahr
 5. Mai 2003

StudentIn 97

Diese Jahr ~~habe~~ war ich in ein wundervoller Fest und kannte ich ###
 ### ein schöner Jungermann, der simpatische Witze erzählte. Ich war mit
 meiner Schwester und sie fragte, wer diese Jungermann war. Eine Freunde
 sagte, dass er eine wigtliche Personne war. Nach eine Stunde habe ich ver-
 stand, dass diese personne war Claudio Bisio, ein italienischer Comisch. Er
 saß neben mir und wir aß die Torte zusammen. Es war ein viel Spaß Abend
 und ich habe immer lächelt. Die Torte, die für Claudio war, war viel Grosse
 und in dem Fest gab ## es neuen und interessanten Personen. Aber hätte
 meine Svhwester die Grippe und sie wollte im Bett gehen. Leider ging ich
 nach Haus früh. Er ### war eigentlich ein besondere Fest.

StudentIn 99

Gestern, Cecilia (meine Schwester) hatte eine (wie immer) verruckte
 Idee!

Fuer ihr Geburtstag einladet sie alles von meine ganze Familie zu Hause
 von bei meinem Opa. Ich dachte meine Familie war nicht so sympatish! Ich
 fiel außs allen Wolken! Warum musste ich gehen?

In der Tat, ich konnte nicht schwimmen. Die Hause war neben dem
 Meer und ich hatte Angst daßß sie wollte ### an das Strand gehen. Als
 ging kam ich, war ich in Eile. Alle meine Familie ### sagte daßß war ich
 nicht gute Schwester. Ich hatte eine große Diskussion!

Egal! Aber, als sie ### Cecilia ihr Geschenk wollte, ich sagte daßß ich ver-
 gaß dem nach Hause.

Zum Glück saß ich mein Cousin, der 5 Jahren war und ich mit ihm
 Fußball spielte.

Unglücklich daßß Ball ging in ~~dem~~ das Wasser und waren wir allein an
 dem Strand.

Ich probierte zu dem nehmen aber sagte ich daßß kante ## ich nicht
 shwimmen.

Das war interessant... ein Junge ~~m~~Man hielf mich! (Er war ein
 Swastersfreund).

Der Junge war so nette und sympatish. Er wollte mein Telefonnummer...
 Zu Ende, gestern war ein toll Tag!

StudentIn 100

Am 5. Mai Ist der Geburtstag meines Freundes Simone. Er lud mich und meine Freunde zum # seinen Fest ein. Wir waren mit vielen Freunden zusammen, deshalb wir Spaß hatten! Um 8 Uhr Abends fingen wir an, zu Pizza essen; ich aß Pizza mit Schinken. Dann tranken wir Beer, und ### wir aßen die Torte, Die Torte, die meine Freundin Laura backte, war mit Obst und Sahne. Nachdem saßen wir auf dem Sofa, und ich spielte Gitarre für meine Freunden; wir sangen für eine ganze Stunde. Es war sehr schön, und wir hatte Spaß! Ich war ### froh, weil meine Freunden sagten, dass meine Stimme schön ist. Ich weiß nicht, ob sie die Wirklichkeit sagten, aber ich liebe meine Freunden und Geburtstagfesten. Dann spielten wir Karten, und sprachen wir über Universität, Musik, Liebe: es war eine ruhige und schöne Gespräch zwischen guten freunden. Am Ende des Festes gaben wir an Simone sein Geschenk. Es war ein Hemd: ein buntes, gutes, schönes Hemd. Simone war ### froh.

Phase V
Studentengruppe III
II. Jahr
16. November 2001

StudentIn 1

Auf dem Bild, ~~ich~~ sehe ich zwei Personen: ~~die ist~~ Ein Mann und ein Kind. Der Mann ist alt und er liest ein Buch. Ich weiße nicht was Buch ist, wo ich sehe kein Nome.

Das Kind setzt auf dem dick Mann und sücht ein Bild auf dem Buch.

~~Das Kind ist nicht~~ ### Das Kind findet das Buch interessant aber es weißt ~~nicht~~ lesen nicht, ~~es wartet~~ horet sie immer. Der Mann ist doch alt ~~aber es das Kind ist schon ein Kind~~; ich sage das wo die haare sind weiß. Das Kind ist schon.

A: Lesen Sie bitte, ein Buch!

B: Ich habe ein buch

A: Was buch ist? Ich finde ist es sonderbar!

B: Das ist mein Buch, ich lese immer

A: ich weiß nicht der lesen.

StudentIn 75

Auf dem Bild gibt ### ~~ein eines Kind~~ es einen Großvater und eine Enkelin. Das Kind ein hübsches Mädchen. Ich denke, dass sie 5 oder 6 Jahre alt ist und sie hat blonde Haare, die sind sehr lang sind.

~~### Er ist Ich denke, dass er 60 Jahre alt ist und sie 6 Jahre alt ist.~~

Er hat weiße Haare, die sind ##### nicht so lang aber kurz und

Ich denke, dass sie 5 oder 6 Jahre alt ist.

Ich kann sehen, dass sie eines weißes Trikot trägt.

Er hat weiße Haare und Schnurrbart. Er trägt eine schwarzes Hemd. ##

~~Er sieht mir aus~~ Ich glaube, dass er 65-70 Jahre alt ist.

Er liest ~~ein~~ ihr ein Buch. Ich denke dass, das Buch ein Buch von den Fabeln ist.

~~Das Mädchen~~ Es sieht mir aus, dass das Mädchen sich für das Lesen interessiert.

Sie hört

DIALOG

M: ~~Lieber Großvater,~~ Ich möchte eine Gedichte hören. Darfst du mir eine erzählen?

G: Ja, natürlich! Ich habe eines Buch von den Fabeln. Ich nehme es das sofort und ich lese gern dir es es dir.

M: Ich mag ### das! Gibt es viele ~~schönen~~ Dinge: ~~einen Herr~~ schönen Herr, der eine Frau lebt. Es ist fantastisch! Sie haben vier Kinder und ~~si~~ Sie sind ~~sehr~~ Ist es und viele Tiere.

G: Du hast ~~einen Hund /der/~~ auch einen Bruder und einen Hund. Er heißt Figo, ist es richtig?

M: ja. Mein Hund ist sehr lustig und ich lebe ihn viel. Der Hund von dem Buch sieht meinen Hund aus.

G: Wir müssen ~~auf~~ mit den Fabeln aufhören. Wir müssen ~~das Essen~~ ### der Großmutter treffen. Sie ist zu Hause und sie hat uns das Essen vorbereitet.

M: ja, Großvater. Aber Morgen, ~~ich~~ möchte ich andere Fabeln hören.

Phase VI
Studentengruppe III
II. Jahr
14. Dezember 2001

StudentIn 1

Zwei personen sind in ~~den station,~~ ~~der Zug~~ die Station, die Frau läuft nach den Mann und der Mann umarmet sie. Sie gibt einen Koffer und ich weiß nicht ~~das~~ ob er leicht ist. Ich sehe den Zug, so ich verstehe das die Frau in den Zug war. Die Mann hat ~~einen~~ keinen Koffer warum er steigt keinen Zug ein, er wartet seine liebe und natürlich sie sind ~~Gütlich~~ Glücklich jetz. Vielleicht die Mann holt die Frau ab ~~und er hat ein Auto~~ vielleicht er hat ein Auto aber ich sehe es nicht.

Der Koffer und der Hut sind auf dem Boden.

StudentIn 75

Auf dem Bild kann ich ~~sehen~~ zwei Personen auf dem Bahnhof sein sehen.

Sie ~~sehen sehr zufrieden aus,~~ weil sie viel Zeit ## Sie sind eine Frau und ein Mann. Sie sind jung ein ## junges ## Paar. Die Frau hat eine Reise

gemacht: sie ist zwei drei Monate nach Berlino gefahren und jetzt da ist hat war sie drei Monate gestanden. Die Frau Sie ist wir können das diese Sache verstehen, weil es eine Tasche in der Nähe von der Frau gibt. Aber die Tasche, die auf dem Boden ist, nicht sehr ist klein und ich denke, dass sie die Arbeitstaschen ist. Wir können der Mann nicht gut sehen, denn die Frau umarmt ihren Mann ihn. ## Die beide Personen ### sehen ziemlich zufrieden aus. Ich glaube, dass sie für eine lange Periode weg waren. Jetzt sind sie zusammen noch einmal! Die Frau denkt an ihrem lieben Mann, und der sie sehr viel liebt. Der Mann konzentriert sich auf dem sein Der Mann denkt an seiner Frau, die die wichtigste Person für ihn ist. Sie denken an einem Leben zusammen zu leben. Sie wollen so lange nicht mehr sein. Während Sie sprechen auf über diese Periode und denken, dass die sehr ## hässlich eine hässliche Sache ist war. Da sie waren unzufrieden und so allein. Aber jetzt gibt es keine Probleme! Sie sind zusammen!

Phase VII
Studentengruppe I
II. Jahr
19. Mai 2004

StudentIn 99

Liebe Teresa,
wie geht's?

Erinnert du an September wann ich bei mit dir in Deutschland-Urlaub war? Erinnert du dass nach einer Woche ohne Fernsehen wir sehr traurig waren?

Ihre Mutter sagte uns, dass wir sehr abhängig von dem Flimmerkasten waren!! Ich war damals und ich bin auch heute überzeugt, dass das Fernsehapparat eine nötige Dinge ist.

Jedes Morgens brauche ich ein Fernsehjournal zu sehen, damit ich nach was in der Welt passiert erkundige!

Meine liebe Fernsehenkanal in Italien ist Raiuno. Ich sehe die Sport- und ModeProgramme gern. Wann ich das sehe, füllte ich, an der Welt teilnehmen. Ohne das schent mir in eine einsamel Insel zu sein. Ich sehe die Fernsehen und alle meine Probleme werschwinden weil ich an nichts denke. Wann ich arbeite, will ich die „Pantoffelkino“ hören, weil meine Kreativität verdoppelt.

Es ist kaum zu glauben aber, meine Mutter hat für den Geburtstag ein anderes Fernsehen gekauft. Jetzt habe ich ein Fernsehenapparat in allen Zimmer. Ich bin extra-glücklich!

Weiß du was in der kleinen Gemeinde Cavriglia ging? Ein Versuch bei dem 74 Jungen und Mädchen im Alter von 6 bis 12 Jahren eine Woche lang nicht fernsehen durften!

Die Wissenschaftler müssen den Verstand verloren haben!

Die Journalist, der die Nachricht geschrieb hat, nennt das ## ein positive Ergebnis!

Verrücken Ideen hat er!

Die Kinder brauchen die Fernsehen, besorgt die Zeichentrickfilms!?! Nur eine Dinge, die er sagt, ist richtig und ich bin einverstanden mit ihm: dieses technische Gerät ist unentbehrlich für die Erwachsenen!

Das stimmt!

Wenn die Wissenschaftler das Fernsehen nicht entdeckt hätten, uns allen waren allein, isoliert in unsere beschränk Stadtviertel geblieben!

Denkst du, dass in der Zukunft in Italien auch die Satelitt-Fernsehenapparat wird sein!

Ich hoffe, das kommt bald!

Es lebe die Technologie und die Konsumgesellschaft!

Ich bin gespannt... was sind die Fernsehen-Gewohnheiten der deutschen Kinder und

Erwachsenen?

Lass mir von dir bald hören!

Tschüss.

Chiara

(Ist alles erfunden!!!)

StudentIn 100

Liebe Karola,

Heute habe ich deinen Brief bekommen, und ich bin sehr froh. Ich habe eine seltsame und interessante Sache in der Zeitung gefunden: in einer kleinen Gemeinde, hier in Italien, ### verzichteten zu Kinder und ihre ### Eltern auf den Fliemmerkasten. Ich denke, dass es ein ausgezeichneter Versuchs ist, was denkst du? Das Ergebnis war positiv, denn die Kinder hatten weniger Probleme als die Erwachsenen. Zuerst konnte ich an das nicht glauben, weil ### Kinder in Italien sehr süchtig vom Fernseher sind; zum Beispiel, mein Cousin fernsieht durchschnittlich 3 oder 4 Uhren am Tag. Er, wie die andere Kinder, ist immer sehr müde und nervös, weil ## das Fernseher gefährlich ist; dis sagen die Psychologen auch. Was für ein Fernsehverhalten gibt es in Deutschland? Fernsiehst du viel? Ich fernsehe kaum, selten. Ich denke, dass die Sendungen nicht interessant sind; interessanter Sendungen gehen nun am Abend, oder am Nacht. ### Man muss sagen, dass nicht nur die Kinder, aber auch die erwachsene abhängig von dem Fernseher sind; mein Vater fernsieht den ganzen Tag, wenn er nicht arbeitet. Das ist schrecklich und vernickt, denke ich. Warum soll man viel fernsehen? Man kann lesen, Musik hören, spazieren gehen... früher spielten die Kinder draußen mit den anderen Kindern, und Eltern gingen spazieren; jetzt fernsehen sie immer, oder sie arbeiten den ganzen Tag am Computer. Der Fernseher schadet den Augen, und die Sendungen passen nicht immer zu den Kindern. Ich denke, dass die Familien die Kinder viel

fernsehen lassen sollen. Der Versuch in der kleinen Gemeinde ist eine gute Sache, auch für das Geld. Warum? Weil die 74 Kinder ##### für eine Woche keine Werbung gesehen haben; so ## haben sie wenigen Dingen gekauft, denkst du dis? Warum du mir ### ### die Gewohnheiten der deutschen Leute nicht erzählen? Seid ihr ## vom Fernseher abhängig? Ich warte auf deinen Brief.

Viele Grüßen,
Manuel

Phase VIII
Studentengruppe I
III. Jahr
20. April 2005

StudentIn 99

Einwanderung: Arbeitmöglichkeiten oder Armut?

Diese ~~heutzutage~~ steigende Phänomen in unseren Vaterland Deutschland ist heutzutage auch ein wichtig Diskussionspunkt geworden.

„Der Streik muss weiter gehen!“ rufen die Frauen aus dem Ost, haben schon seit drei Tagen vorn dem Chinesischen Konsolat ihre Protest angefangen. Der Block ist notwendig geworden, ~~nach #ihre Meinung~~. „Unsere Kinder haben Hunger!“ oder „Wir wollen nur ein Job!“

Diese einfache, aber stark maturierte „Slogans“ haben das Herz des ~~Ausser~~ Wirtschaftsminister BRD Schneider ### erwochen.

Eine mögliche Losung wird am an nächste Landtagsitzung diskutiert.

~~Erst Die Politiker hoffen in~~ Es ist Weihnachtszeit, die Politiker hoffen ~~nicht me~~ auf den Strassen diese Stimme nicht mehr zu hören.

StudentIn 100

„Die Handwerk“

Die Handwerkerarbeit ist heutzutage im kleinen asiatischen Orten viel gemacht.

Besonders Frauen arbeiten in Gruppen von sex bis zehn Personen, um Farbe Decken oder den besoderen Art von „Ching Pulli“ zu nahen. Nach Aussage des Expertes dieser Art von Arbeit wird in Zukunft von Maschinen ersetzt, trotz sie einen großen turistische Erfolg hat. Eins von die große Probleme ist der Preis. Ein „Handmade“ Produkt kostet zwischen 350 € (minimum) und 500 € und die Leute ein Mensch kann natürlich nur ein 5% ~~von der Arbeit einer Maschinenarbeit~~ Arbeit machen im Vergleich eines Maschines.

Warum Frauen?

In asiatische Städte müssen Frauen gesätzlich „zu Hause“ bleiben. ∅ Deshalb haben sie im 1700 in kleinen Gruppe zu treffen um „etwas Konkret zu machen“.

Anfang „Auch Frauen können ihren Mann und ihre Familie ein dürfen arbeiten und wir machen was als wir als wir Kinder waren g gelernt haben als „wir Kinder waren“ sagt Shu-Lieu, eine# von den Handwerkerinnen, mit einem grosse und freundliche ### Gesicht. Diese Sie weißt nicht, daßs seit wenige Jahre Arbeit gefällt ihr, trotz sie manchmal sehr anstrengend ist: eine Person muss zwischen 12-13 Stunde pro Tag arbeiten.

Trotz die Schwierigkeiten geht diese Art von Werk weiter und immer neune Werkgruppe gesche schiessen „wie Pilzen am Boden“.

StudentIn 101

Die Frauen arbeiten immer im Haus!

„Karriere machen ist zu viel anstrengend“.

Man hat immer gedacht, dass die Frauen im Haus bleiben und die machen nichts. Das ist ### falsch! Laut eine Statistik 90% der Frauen arbeiten den ganzen Tag. „Ich putze das Haus und dann stricke ich während ich fernsehe. Ich nähe Kleidungen für mich und für meine Tochter“, sagt Frau Chin. Aus seinem Wörtern geht hervor, dass die Strickarbeiten ist die ### häufigste Arbeit, ### die die Hausfrauen machen.

Wie sie andere ### Frauen im Welt ### stricken und nähen viele Stunden. Frau Chin behauptet auch, das die Strickarbeit ### entspanne und ### ### nützlich # sei.

Der Verein „Die Arbeit der Frauen“ hat ## ##### # ## ## ## viele Interviews gemacht, und gemäß diesen Interviews # würden die Frauen lieber im Haus arbeiten als andere Arbeiten machen. Zum Beispiel sagt Frau Klas, dass Karriere machen zu viel anstrengend sei!

„Stricken ist meine Lieblingsarbeit“, sagt sie.

Glossario

Italiano-tedesco

A

accusativo → Akkusativ (der)
acquisizione → Erwerb (der)
acquisizione della lingua madre → Mutterspracherwerb (der)
acquisizione della prima lingua → Erstspracherwerb (der)
acquisizione guidata terapeuticamente → therapeutisch gesteuerter Erwerb
acquisizione linguistica → Spracherwerb (der)
aggettivo → Adjektiv (das)
ambito verbale → Verbalbereich (der)
analisi degli errori → Fehleranalyse (die)
apprendente → Erwerber (der) / Lerner (der)
apprendimento → Lernen (das)
apprendimento di una lingua seconda → Zweitsprachenerwerb (der)
apprendimento guidato → gesteuerter Sprachlernen (das)
apprendimento linguistico → Sprachlernen (das)
apprendimento linguistico guidato → gesteuerter Spracherwerb (der)
apprendimento multilinguistico → Mehrsprachenerwerb (der)
apprendimento naturale → natürlicher Spracherwerb (der)

apprendimento non guidato → ungesteuerter Spracherwerb (der)
apprendimento non naturale → unnatürlicher Sprachlernen (das)
articolo → Artikel (der)
attribuzione del genere → Genuszuweisung (die)
ausiliare → Auxiliar / Auxiliarverb (das)
autocorrezione → Selbstkorrektur (die)

C

campo anteriore → Vorfeld (das)
campo mediano → Mittelfeld (das)
campo posteriore → Nachfeld (das)
campo sintattico → Satzfeld (das)
Canonical Order Strategy (COS) strategia ordine canonico
capacità interazionale → Interaktionsfähigkeit (die)
capacità linguistica → Sprachfähigkeit (die)
caratteristica sovraindividuale → uberindividuelles Merkmal (das)
caso → Kasus (der)
chunk → *chunk* (das)



102 Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2

- chunking* → *chunking* (das)
competenza culturale → Kulturwissen
competenza enciclopedica / conoscenza del mondo → Weltwissen (das)
competenza grammaticale → grammatisches Wissen (das)
competenza linguistica → Sprachkompetenz (die)
competenza metalinguistica → metasprachliche Kompetenz (die)
competenza testuale → Textwissen (das)
composizione libera → Freies Schreiben (das)
congiuntivo → Konjunktiv (der)
congiunzione → Konjunktion (die)
coniugazione irregolare → unregelmäßige Konjugation
coniugazione regolare → regelmäßige Konjugation (die)
conoscenza attiva della lingua → Sprachkönnen (das)
consolidamento → Konsolidierung (die)
corpus → Korpus (das)
costituente sintattico → Satzglied (das)
costruttivismo → Konstruktivismus (der)
costrutto modale → Modalbildung (die)
- D**
dativo → Dativ (der)
declinazione del caso → Kasus-Deklination (die)
determinante → Artikelwort (das)
dialettologia → Dialektologie (die)
didattica del tedesco come lingua straniera → Didaktik des Deutschen als Fremdsprache / DaF-Didaktik (die)
didattica della lingua straniera → Fremdsprachendidaktik (die)
didattica della lingua tedesca → Didaktik des Deutschen (die)
disturbo del linguaggio → Sprachstörung (die)
doppia occupazione → Doppelbesetzung (die)
doppia occupazione della posizione
- preverbiale → Doppelbesetzung des Vorfeldes (die)
- E**
elaborazione (linguistica) → (Sprach)bearbeitung (die)
età → Alter (das)
evoluzionismo → Evolutionismus (der)
- F**
fase cronologica → chronologische Phase (die)
fase di acquisizione (linguistica) → (Sprach)erwerbsphase (die)
fase diacronica di acquisizione / apprendimento → diachrone Erwerbsphase (die)
fase preconiugale → prä-konjugale Phase (die)
fase sincronica di acquisizione / apprendimento → synchrone Erwerbsphase (die)
fattore / variabile → Variabel (die)
fattore neuro-biologico → neuro-biologische Variabel (die)
fattore psicologico → psychologische Variabel (die)
fattore sociale → soziale Variabel (die)
forma personale → Personalform (die)
forma verbale → Verbform (die)
fossilizzazione → Fossilisierung (die)
frase complessa → zusammengesetzter Satz (der)
frase con verbo in seconda posizione → Verbzweitsatz (der)
frase con verbo in ultima posizione → Verbletztsatz (der)
frase coordinata → koordinierter Satz (der)
frase dichiarativa principale → Deklarativhauptsatz (der)
frase dichiarativa → Deklarativsatz (der)
frase infinitiva → Infinitivsatz (der)
frase interrogativa parziale → W-Frage (die)
frase interrogativa totale → Entscheidungsfrage / E-Frage / Ja/Nein-Frage (die)

frase principale → Hauptsatz (der)
 frase secondaria → Nebensatz (der)
 frase semplice → Einfachsatz (der)

G

genere → Genus (der)
 giuntore → Junktor (der)
 glottodidattica → Sprachdidaktik (die)
 grammatica universale → Universalgrammatik (die)

I

Initialization / Finalization Strategy (IFS)
 input didattico → didaktischer Input (der)
 interferenza dalla L1 → Inderferenz aus der L1 (die)
 interferenza intralinguistica → intralinguistische Interferenz (die)
 interiorizzazione → Verinnerlichung (die)
 interlingua / *interlanguage* → Interimsprache (die) / *interlanguage* (das)
 inversione → Inversion (die)
 ipotesi del *monitor* → *Monitor*-Hypothese (die)
 italofofoni → Italophone(n) (die)

L

L1 → L1 (die)
 L2 → L2 (die)
Language Acquisition Device → *Language Acquisition Device* (das)
 Laurea Triennale → Bachelorstudium (das)
 lavoro scritto → schriftliche Arbeit (die)
 lessico → Lexik (die)
 lingua comune → Gemeinsprache (die)
 lingua madre → Muttersprache (die)
 lingua seconda → Zweitsprache (die)
 lingua specialistica → Fachsprache (die)
 linguistica applicata → angewandte Linguistik (die)
 linguistica computazionale → Computerlinguistik (die)
 linguistica generale → Allgemeine Sprachwissenschaft / Linguistik (die)

linguistica tedesca → deutsche Sprachwissenschaft (die)
 linguistica teorica → theoretische Linguistik (die)

M

marca del plurale → Pluralmarkierung (die)
 memorizzazione → Memorisierung (die)
 metodo → Methode (die)
 metodo deduttivo → deduktive Methode (die)
 metodo didattico → didaktische Methode (die)
 metodo induttivo → inductive Methode (die)
 modello behaviorista / comportamentista → behavioristisches Modell (das)
 modello connessionista → konnexionistisches Modell (das)
 modello costruttivista → konstruktivistisches Modell (das)
 modello dualista → dualistisches Modell (das)
 modello frasale → Satzmodell (das)
 modello universalistico / innatista / mentalista → universalistisches / mentalistisches Modell (das)
 morfologia nominale → Nominalmorphologie (die)
 morfologia verbale → Verbalmorphologie (die)
 motivazione → Motivation (die)

N

neurolinguistica → Neurolinguistik (die)
 nominativo → Nominativ – N (der)

O

oggetto → Objekt (das)
 oggetto al dativo → Dativobjekt (das)
 oggetto all'accusativo → Akkusativobjekt (der)
 omissione / elisione → Tilgung / Elision (die)
 ordine SVX → SVX-Ordnung (die)

104 Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2

P

parentesi aggiuntiva → Adjunktklammer – AdjK (die)

parentesi nominale → Nominalklammer – NK (die)

parentesi verbale → Verbalklammer – VK (die)

particella → Partikel (die)

particella interrogativa → Fragepartikel (die)

participio → Partizip (das)

participio passato → Partizip II (das)

passato prossimo → passato prossimo

passivo → Passiv (der)

pedagogia → Pädagogik (die)

Perfekt → Perfekt (das)

posizionamento (del verbo) a distanza → Distanzstellung (die)

posizione dei costituenti frasali → Satzgliedstellung (die)

posizione delle parole → Wortstellung (die)

posizione postverbale → postverbale Position (die)

posizione preverbale → praeverbale Position (die)

potenziamento → Ausbau (der)

Präteritum → Präteritum (das)

pre- o protogrammatica → Prä- oder Protogrammatik (die)

preposizione → Präposition (die)

presente → Präsens (das)

principi operativi / *operating principles* → operating principles (pl. die)

principiante assoluto → Nullanfänger (der)

processo cognitivo → kognitiver Prozess (der)

processo di acquisizione → Erwerbsprozess (der)

processo di apprendimento → Lernprozess (der)

processo olistico → holistischer Prozess (der)

progetto di ricerca → Forschungsprojekt (das)

pronomi → Pronomen (das)

pronomi relativi → Relativpronomen (das)

psicolinguistica → Psycholinguistik (die)

psicologia → Psychologie (die)

R

regola → Regel (die)

regressione → Regression (die)

riflessione sulla lingua → Sprachreflexion (die)

S

scienze cognitive → Kognitionswissenschaft (die)

sexo → Geschlecht (das)

sintagma nominale → Nominalphrase (die)

sistema a due casi → Zwei-Kasus-System

sistema a tre casi → Drei-Kasus-System (das)

sistema a un caso → Ein-Kasus-System (das)

sistema flessivo → Flexionssystem

sociolinguistica → Soziolinguistik (die)

soggetto → Subjekt – S (das)

sostantivo → Substantiv / Nomen (das)

stadio di acquisizione → Erwerbsstadium (das)

stadio di passaggio → Übergangsstadium (das)

strategia del *monitor* → *Monitor-Strategie* (die)

strategia di evitazione → Vermeidungsstrategie (die)

strategia di generalizzazione → Generalisierung (die)

strategia di interscambio (di strutture) → Verwechslungsstrategie (die)

strategia di semplificazione → Vereinfachungsstrategie (die)

strategie di apprendimento o acquisizione → Lern-/Erwerbsstrategie (die)

struttura a parentesi → Klammerstruktur (die)

struttura apokoina → Apokoinostruktur (die)

struttura appresa → erworbene Struktur (die)
 Adjunktklammer – AdjK (die) paren-
 tesi aggiuntiva
 struttura frasale → Satzbau (der)
 Akkusativ (der) → accusativo
 struttura SVX → SVX-Struktur (die)
 Akkusativobjekt (der) → oggetto
 all'accusativo
 struttura XVS → XVS-Struktur (die)
 allgemeine Sprachwissenschaft / Lin-
 guistik (die) → linguistica generale
 studi sull'apprendimento linguistico →
 Spracherwerbsforschung (die)
 Alter (das) → età
Subordinate Clause Strategy (SCS)
 angewandte Linguistik (die) → lingui-
 stica applicata
 sviluppo cognitivo → kognitive Entwic-
 klung (die)
 Apokoinostruktur (die) → struttura
 apokoino

T

tedesco come lingua seconda → Deutsch als
 Zweitsprache – DaZ (das)
 tedesco come lingua straniera → Deutsch
 als Fremdsprache – DaF (das)
 tedesco L2 → Deutsch L2
 teoria dell'elaborazione linguistica → Verar-
 beitungstheorie (die)
 transfer dalla L1 → Transfer aus der L1 (das)

U

uso linguistico → Sprachverwendung
 uso linguistico conforme → normkonforme
 Sprachverwendung (die)
 uso linguistico non conforme / deviante
 → normabweichende Sprachverwen-
 dung (die)

V

verbo → Verb – V (das)
 verbo in prima posizione → Verbersttel-
 lung (die)
 verbo in seconda posizione → Verbzweit-
 stellung (die)
 verbo in ultima posizione → Verbendstel-
 lung (die)
 verbo infinito → Infinitiv (das)
 verbo modale → Modalverb (das)
 vocabolario di base → Grundwort-
 schatz (der)

Deutsch-Italienisch**A**

Adjektiv (das) → aggettivo

B

Bachelorstudium (das) → Laurea
 Triennale
 behavioristisches Modell (das) → model-
 lo behaviorista / comportamentista

C

Canonical Order Strategy (COS) (die) →
 strategia ordine canonico
 chronologische Phase (die) → fase
 cronologica
chunk (das) → *chunk*
chunking (das) → *chunking*
 Computerlinguistik (die) → linguistica
 computazionale

D

Dativ (der) → dativo
 Dativobjekt (das) → oggetto al dativo
 deduktive Methode (die) metodo
 deduttivo
 Deklarativhauptsatz (der) → frase di-
 chiarativa principale
 Deklarativsatz (der) → frase dichiarativa
 Deutsch als Fremdsprache – DaF (das)
 → tedesco come lingua straniera
 Deutsch als Zweitsprache – DaZ (das) →
 tedesco come lingua seconda
 Deutsch L2 → tedesco L2

- deutsche Sprachwissenschaft (die) → linguistica tedesca
 diachrone Erwerbsphase (die) → fase diacronica di acquisizione / apprendimento
 Dialektologie (die) → dialettologia
 Didaktik des Deutschen (die) → didattica della lingua tedesca
 Didaktik des Deutschen als Fremdsprache / DaF-Didaktik (die) → didattica del tedesco come lingua straniera
 didaktische Methode (die) → metodo didattico
 didaktischer Input (der) → input didattico
 Distanzstellung (die) → posizionamento (del verbo) a distanza
 Doppelbesetzung (die) → doppia occupazione
 Doppelbesetzung des Vorfeldes (die) → doppia occupazione della posizione preverbale
 Drei-Kasus-System (das) → sistema a tre casi
 dualistisches Modell (das) → modello dualista
- E**
 Einfachsatz (der) → frase semplice
 Ein-Kasus-System (das) → sistema a un caso
 Entscheidungsfrage / E-Frage / Ja/Nein-Frage (die) → frase interrogativa totale
 Erstspracherwerb (der) → acquisizione della prima lingua
 Erwerb (der) → acquisizione
 Erwerber (der) / Lerner (der) → apprendente
 Erwerbsprozess (der) → processo di acquisizione
 Erwerbsstadium (das) → stadio di acquisizione
 erworbene Struktur (die) → struttura appresa
 Evolutionismus (der) → evolucionismo
- F**
 Fachsprache (die) → lingua specialistica
- Fehleranalyse (die) → analisi degli errori
 Flexionssystem → sistema flessivo
 Forschungsprojekt (das) → progetto di ricerca
 Fossilisierung (die) → fossilizzazione
 Fragepartikel (die) → particella interrogativa
 Freies Schreiben (das) → composizione libera
 Fremdsprachendidaktik (die) → didattica della lingua straniera
- G**
 Gemeinsprache (die) → lingua comune
 Generalisierung (die) → strategia di generalizzazione
 Genus (der) → genere
 Genuszuweisung (die) → attribuzione del genere
 Geschlecht (das) → sesso
 gesteuerter Spracherwerb (der) → apprendimento linguistico guidato
 gesteuerter Sprachlernen (das) → apprendimento guidato
 grammatisches Wissen (das) → competenza grammaticale
 Grundwortschatz (der) → vocabolario di base
- H**
 Hauptsatz (der) → frase principale
 holistischer Prozess (der) → processo olistico
- I**
 Inderferenz aus der L1 (die) → interferenza dalla L1
 inductive Methode (die) → metodo induttivo
 Infinitiv (das) → verbo infinito
 Infinitivsatz (der) → frase infinitiva
 Initialization / Finalization Strategy (IFS)
 Interaktionsfähigkeit (die) → capacità interazionale
 Interimsprache (die) / interlanguage (das) → interlingua / interlanguage

intralinguistische Interferenz (die) → interferenza intralinguistica

Inversion (die) → inversione

Italophone(n) (die) → italofo(n)i

J

Junktor (der) → giuntore

K

Kasus (der) → caso

Kasus-Deklination (die) → declinazione del caso

Klammerstruktur (die) → struttura a parentesi

kognitive Entwicklung (die) → sviluppo cognitivo

Kognitionswissenschaft → scienze cognitive

kognitiver Prozess (der) → processo cognitivo

Konjunktion (die) → congiunzione

Konjunktiv (der) → congiuntivo

konnexionistisches Modell (das) → modello connessionista

Konsolidierung (die) → consolidamento

Konstruktivismus (der) → costruttivismo

konstruktivistisches Modell (das) → modello costruttivista

koordinierter Satz (der) → frase coordinata

Korpus (das) → corpus

Kulturwissen → competenza culturale

L

L1 (die) → L1

L2 (die) → L2

Language Acquisition Device (das) → Language Acquisition Device

Lern-/Erwerbsstrategie (die) → strategia di apprendimento o acquisizione

Lernen (das) → apprendimento

Lernprozess (der) → processo di apprendimento

Lexik (die) → lessico

M

Mehrsprachenerwerb (der) → apprendimento multilinguistico

Memorisierung (die) → memorizzazione

metasprachliche Kompetenz (die) →

competenza metalinguistica

Methode (die) → metodo

Mittelfeld (das) → campo mediano

Modalbildung (die) → costruito modale

Modalverb (das) → verbo modale

Monitor-Hypothese (die) → ipotesi del *monitor*

Monitor-Strategie (die) → strategia del *monitor*

Motivation (die) → motivazione

Muttersprache (die) → lingua madre

Mutterspracherwerb (der) → acquisizione della lingua madre

N

Nachfeld (das) → campo posteriore

natürlicher Spracherwerb (der) → apprendimento naturale

Nebensatz (der) → frase secondaria

neuro-biologische Variabel (die) → fattore neuro-biologico

Neurolinguistik (die) → neurolinguistica

Nomen (das) → sostantivo

Nominalklammer – NK (die) → parentesi nominale

Nominalmorphologie (die) → morfologia nominale

Nominalphrase (die) → sintagma nominale

Nominativ – N (der) → nominativo

normabweichende Sprachverwendung (die) → uso linguistico non conforme / deviante

normkonforme Sprachverwendung (die) → uso linguistico conforme

Nullanfänger (der) → principiante assoluto

O

Objekt (das) → oggetto

Operative Prinzipien / operating principles (pl. die) → principi operativi / operating principles

P

Pädagogie (die) → pedagogia
 Partikel (die) → particella
 Partizip (das) → participio
 Partizip II (das) → participio passato
 passato prossimo → passato prossimo
 Passiv (der) → passivo
 Perfekt (das) → Perfekt
 Personalform (die) → forma personale
 Pluralmarkierung (die) → marca del plurale
 postverbale Position (die) → posizione postverbale
 Prä- oder Protogrammatik (die) → pre- o protogrammatica
 prä-konjugale Phase (die) → fase preconiugale
 Präposition (die) → preposizione
 Präsens (das) → presente
 Präteritum (das) → Präteritum
 präverbale Position (die) → posizione preverbale
 Pronomen (das) → pronome
 Psycholinguistik (die) → psicolinguistica
 Psychologie (die) → psicologia
 psychologische Variabel (die) → fattore psicologico

R

Regel (die) → regola
 regelmäßige Konjugation (die) → coniugazione regolare
 Regression (die) → regressione
 Relativpronomen (das) → pronome relativo

S

Satzbau (der) → struttura frasale
 Satzfeld (das) → campo sintattico
 Satzglied → costituente sintattico
 Satzgliedstellung (die) → posizione dei costituenti frasali
 Satzmodell (das) → modello frasale
 schriftliche Arbeit (die) → lavoro scritto
 Selbstkorrektur (die) → autocorrezione

soziale Variabel (die) → fattore sociale
 Soziolinguistik (die) → sociolinguistica
 (Sprach)bearbeitung (die) → elaborazione (linguistica)
 Sprachdidaktik (die) → glottodidattica
 Spracherwerb (der) → acquisizione linguistica
 Spracherwerbsforschung (die) → studi sull'apprendimento linguistico
 (Sprach)erwerbsphase (die) → fase di acquisizione (linguistica)
 Sprachfähigkeit (die) → capacità linguistica
 Sprachkompetenz (die) → competenza linguistica
 Sprachkönnen (das) → conoscenza attiva della lingua
 Sprachlernen (das) → apprendimento linguistico
 Sprachreflexion (die) → riflessione sulla lingua
 Sprachstörung (die) → disturbo del linguaggio
 Sprachverwendung
 Subjekt – S (das) → soggetto
Subordinate Clause Strategy (SCS)
 SVX-Ordnung (die) → ordine SVX
 SVX-Struktur (die) → struttura SVX
 synchrone Erwerbsphase (die) → fase sincronica di acquisizione / apprendimento

T

Textwissen (das) → competenza testuale
 theoretische Linguistik (die) → linguistica teorica
 therapeutisch gesteuerter Erwerb → acquisizione guidata terapeuticamente
 Tilgung / Elision (die) → omissione / elisione
 Transfer aus der L1 (das) → transfer dalla L1

Ü

Übergangsstadium (das) → stadio di passaggio

überindividuelles Merkmal (das) → caratteristica sovraindividuale

U

ungesteuerter Spracherwerb (der) → apprendimento non guidato

Universalgrammatik (die) → grammatica universale

universalistisches / mentalistisches Modell (das) → modello universalistico / innatista / mentalista

unnatürlicher Sprachlernen (das) → apprendimento non naturale

unregelmäßige Konjugation → coniugazione irregolare

V

Variabel (die) → fattore / variabile

Verarbeitungstheorie (die) → teoria dell'elaborazione linguistica

Verb – V (das) → verbo

Verbalbereich (der) → ambito verbale

Verbalklammer – VK (die) → parentesi verbale

Verbalmorphologie (die) → morfologia verbale

Verbindstellung (die) → verbo in ultima posizione

Verberststellung (die) → verbo in prima posizione

Verbform (die) → forma verbale

Verbletztsatz → frase con verbo in ultima posizione

Verbzweitsatz → frase con verbo in seconda posizione

Verbzweitstellung (die) → verbo in seconda posizione

Vereinfachungsstrategie (die) → strategia di semplificazione

Verinnerlichung (die) → interiorizzazione

Vermeidungsstrategie (die) → strategia di evitazione

Verwechslungsstrategie (die) → strategia di interscambio (di strutture)

Vorfeld (das) → campo anteriore

vorfeldfähig → in grado di occupare il Vorfeld (posizione preverbale)

W

Weltwissen → competenza enciclopedica / conoscenza del mondo

W-Frage (die) → frase interrogativa parziale

Wortstellung (die) → posizione delle parole

X

XVS-Struktur (die) → struttura XVS

Z

zusammengesetzter Satz (der) → frase complessa

Zwei-Kasus-System → sistema a due casi

Zweitsprache (die) lingua seconda

Zweitsprachenerwerb (der) → apprendimento di una lingua seconda

Indice dei nomi

- Ammon, Ulrich 81
- Ballestracci, Sabrina 10, 19, 22, 23n.,
29n., 31, 38, 48n., 51n., 52n., 58,
66, 74, 76, 76n., 77, 79-80, 83
- Bátori, I.S. 16, 80
- Beccaria, Gianluigi 15, 15n., 20, 80
- Becker, Angelika 27, 80
- Berndt, Annette 13, 83
- Birk, A.M. 18, 80, 83
- Bittner, Dagmar 24, 80
- Blühdorn, Hardarik 17n., 18-19,
75, 80, 82, 85
- Boócz-Barna, Katalina 83
- Brindley, Geoff 28, 85
- Broca, Paul 18
- Buffagni, Claudia 18, 80, 83
- Bußmann, Hadumod 20, 80
- Chiarotto, Sara 11, 64n., 74, 80
- Christel, Helen 81
- Chomsky, Noam 15, 15n., 22-23,
23n., 24, 24n., 81
- Clahsen, Harald 27-28, 30, 49, 81
- Costa, Marcella 18, 75, 80-82
- Crespi, Günther Marina 81
- Dalmas, Martine 18, 81-82
- de Saussure, Ferdinand 15, 15n., 81
- Deutsch, Werner
- Di Meola, Claudio 19, 81
- Diehl Erika 23, 31-33, 81
- Dietrich, Rainer 15, 81
- Dittmar, Norbert
- Doughty, C.J. 14, 16, 84
- Dressler, W.U. 24, 80-81
- Edelmann, Walter 13, 81
- Edmondson, Willis 14, 81
- Elter, Irmgard 76n., 86
- Erich, Schmidt 17
- Faistauer, Renate 18, 86
- Fandrych, Christian 18, 81, 84-85
- Farina, Annick 76n., 82
- Feld-Knapp, Ilona 83
- Felix, S.W. 24, 27, 82
- Ferguson, C.A. 86
- Ferraresi, Gisela 85
- Fiehler, Reinhard 48n., 51, 75n., 82
- Flinz, Carolina 15, 82
- Foschi Albert, Marina 11, 17n., 18-
19, 29n., 75, 75n., 76, 79-81
- Gallmann, Peter 82
- Goebel, Hans 83
- Götze, Lutz 13-14, 82-83
- Grazzini, Serena 83
- Grotjahn, Rüdiger 13, 16, 82-83
- Gutmann, Margit 80
- Handwerker, Brigitte 33n., 83
- Heinz, Michaela 82
- Helbig, Gerhard 18, 83, 85-86
- Henrici, Gert 83
- Hepp, Marianne 11, 18, 77n., 79,
82-83
- Herning, Marcus 17, 83
- Herrmann, Theo 86
- Hoffmann, Sabine 19, 83
- House, Juliane 14, 81
- Housen, Alex 16, 83
- Hufeisen, Britta 18, 81, 84-85



- Johnson, V.E. 14, 83
 Johnston, Malcom 28, 85
- Klein Gunnewiek, Lisanne 31, 83
 Klein, Wolfgang 80
 Kleinmann, Howard 30, 83
 Koepfel, Rolf 64n., 74, 83
 Krashen, S.D. 9, 33, 42, 83
 Krumm, H.-J. 17, 18, 18n., 81-85
- Labov, William 13, 84
 Leonardi, Simona 76n., 86
 Leuenberger, Sandra 81
 Leuninger, Helen 13, 84
 Lewandowsky, Theodor 20, 84
 Linke, Angelika 14-15, 84
 Long, M.H. 14, 16, 84
- Madlener, Karin 33n., 83
 Mattheier, K.J. 81
 Meisel, Jürgen 28, 30, 49, 81
 Menzel, Barbara 31, 84
 Miller, G.A. 33n., 84
 Mills, A.E. 63n., 84
 Mi-Young, Lee 63, 63n., 73, 84
 Montada, Leo 14, 84
- Nelde, P.N. 83
 Nemser, William 24, 84
 Neuland, Eva 18, 79, 81-82
 Nied Curcio, Martina 19, 84
 Nussbaumer, Markus 14-15, 84
- O'Malley, M.J. 30, 84
 Oerter, Rolf 14, 84
- Pagonis, Giulio 13, 84
 Paradis Johanne 14, 85
 Pelvat, Isabelle 81
 Piaget, Jean 15, 15n., 85
 Pienemann, Manfred 28, 30, 49, 81, 85
 Popp, Heidrun 18, 82, 85
 Portmann, P.R. 14-15, 84
 Putschke, Wolfgang 80
- Ravetto, Miriam 18, 48n., 51, 52n., 80, 85
 Roche, Jörg 15, 30, 85
 Rohman, Heike 16, 85
 Rieck, B.O. 80
 Rickheit, Gert 86
 Riemer, Claudia 81-82, 84-85
 Roelcke, Thorsten 86
 Rösler, Dietmar 18, 85
 Rost-Roth, Martina 16, 85
 Rüschoff, Bernd 16, 85
- Schlak, Torsten 13, 16, 82-83
 Selinker, Larry 24, 85
 Siller-Runggaldier, Heidi 37n., 82
 Singleton, David 13, 86
 Sitta, Horst 37n., 82
 Skibitski, Bernd 84, 86
 Skinner, Frederik 15n., 22-23, 23n., 81, 85
 Slobin, Dan I. 23-24, 24n., 28, 42, 60, 70, 84, 86
 Sorger, Brigitte 84
 Storch, Günther 18, 86
 Suñer, Ferran 15, 85
- Terrasi-Haufe, Elisabetta 31, 86
 Thomoglou, Polichrona 31, 86
 Thüne, E.-M. 76n., 86
 Tomaselli, Alessandra 29n., 86
 Tschirner, Erwin 86
- Weinrich, Harald 17, 17n., 29n., 76, 76n., 77n., 86
 Wernicke, Carl 13
 White, Lydia 23, 86
 Winkler, Steffi 31, 31n., 63, 63n., 74-75, 86
 Wode, Henning 27, 86
 Wolff, Dieter 16, 86
 Wölck, Wolfgang
 Wöllstein, Angelika
 Wotjak, Barbara
- Zhao, Jin
 Zhu, Jianhue

STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidence based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivico-olearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piovan, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*
30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*
32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*
35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*

36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*
37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*
40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicanò, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burresti (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, riaggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempi (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*
62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Rovida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*
66. Ornella De Zordo, *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*
67. Chiara Favilli, Maria Paola Monaco, *Materiali per lo studio del diritto antidiscriminatorio*
68. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2004*
69. Emanuela Caldognetto Magno, Federica Cavicchio, *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*
70. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi (2ª edizione)*
71. Giovanni Nerli, Marco Pierini, *Costruzione di macchine*
72. Lorenzo Viviani, *L'Europa dei partiti. Per una sociologia dei partiti politici nel processo di integrazione europea*
73. Teresa Crespellani, *Terremoto e ricerca.*

- Un percorso scientifico condiviso per la caratterizzazione del comportamento sismico di alcuni depositi italiani*
74. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Cava. Architettura in "ars marmoris"*
 75. Ernesto Tavoletti, *Higher Education and Local Economic Development*
 76. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli (1917-1930)*
 77. Luca Bagnoli, Massimo Cini (a cura di), *La cooperazione sociale nell'area metropolitana fiorentina. Una lettura dei bilanci d'esercizio delle cooperative sociali di Firenze, Pistoia e Prato nel quadriennio 2004-2007*
 78. Lamberto Ippolito, *La villa del Novecento*
 79. Cosimo Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*
 80. Leonardo Chiesi (a cura di), *Identità sociale e territorio. Il Montalbano*
 81. Piero Degl'Innocenti, *Cinquant'anni, cento chiese. L'edilizia di culto nelle diocesi di Firenze, Prato e Fiesole (1946-2000)*
 82. Giancarlo Paba, Anna Lisa Pecoriello, Camilla Perrone, Francesca Rispoli, *Partecipazione in Toscana: interpretazioni e racconti*
 83. Alberto Magnaghi, Sara Giacomozzi (a cura di), *Un fiume per il territorio. Indirizzi progettuali per il parco fluviale del Valdarno empoiese*
 84. Dino Costantini (a cura di), *Multiculturalismo alla francese?*
 85. Alessandro Viviani (a cura di), *Firms and System Competitiveness in Italy*
 86. Paolo Fabiani, *The Philosophy of the Imagination in Vico and Malebranche*
 87. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli*
 88. David Fanfani (a cura di), *Pianificare tra città e campagna. Scenari, attori e progetti di nuova ruralità per il territorio di Prato*
 89. Massimo Papini (a cura di), *L'ultima cura. I vissuti degli operatori in due reparti di oncologia pediatrica*
 90. Raffaella Cerica, *Cultura Organizzativa e Performance economico-finanziarie*
 91. Alessandra Lorini, Duccio Basosi (a cura di), *Cuba in the World, the World in Cuba*
 92. Marco Goldoni, *La dottrina costituzionale di Sieyès*
 93. Francesca Di Donato, *La scienza e la rete. L'uso pubblico della ragione nell'età del Web*
 94. Serena Vicari Haddock, Marianna D'Ovidio, *Brand-building: the creative city. A critical look at current concepts and practices*
 95. Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Ricerche in corso*
 96. Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi (edited by), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective*
 97. Alessandro Panunzi, *La variazione semantica del verbo essere nell'Italiano parlato*
 98. Matteo Gerlini, *Sansone e la Guerra fredda. La capacità nucleare israeliana fra le due superpotenze (1953-1963)*
 99. Luca Raffini, *La democrazia in mutamento: dallo Stato-nazione all'Europa*
 100. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*
 101. Anna Taglioli, *Il mondo degli altri. Territori e orizzonti sociologici del cosmopolitismo*
 102. Gianni Angelucci, Luisa Vierucci (a cura di), *Il diritto internazionale umanitario e la guerra aerea. Scritti scelti*
 103. Giulia Mascagni, *Salute e disuguaglianze in Europa*
 104. Elisabetta Cioni, Alberto Marinelli (a cura di), *Le reti della comunicazione politica. Tra televisioni e social network*
 105. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza e l'Evoluzionismo in Italia*
 106. Andrea Simoncini (a cura di), *La semplificazione in Toscana. La legge n. 40 del 2009*
 107. Claudio Borri, Claudio Mannini (edited by), *Aeroelastic phenomena and pedestrian-structure dynamic interaction on non-conventional bridges and footbridges*
 108. Emiliano Scampoli, *Firenze, archeologia di una città (secoli I a.C. - XIII d.C.)*
 109. Emanuela Cresti, Iørn Korzen (a cura di), *Language, Cognition and Identity. Extensions of the endocentric/exocentric language typology*
 110. Alberto Parola, Maria Ranieri, *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*

111. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Scegliere di partecipare. L'impegno dei giovani della provincia di Firenze nelle arene deliberative e nei partiti*
112. Alfonso Lagi, Ranuccio Nuti, Stefano Taddei, *Raccontaci l'ipertensione. Indagine a distanza in Toscana*
113. Lorenzo De Sio, *I partiti cambiano, i valori restano? Una ricerca quantitativa e qualitativa sulla cultura politica in Toscana*
114. Anna Romiti, *Coreografie di stakeholders nel management del turismo sportivo*
115. Guidi Vannini (a cura di), *Archeologia Pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*
116. Lucia Varra (a cura di), *Le case per ferie: valori, funzioni e processi per un servizio differenziato e di qualità*
117. Gianfranco Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*
118. Anna Margherita Jasink, Grazia Tucci e Luca Bombardieri (a cura di), *MU-SINT. Le Collezioni archeologiche egee e cipriote in Toscana. Ricerche ed esperienze di museologia interattiva*
119. Ilaria Caloi, *Modernità Minoica. L'Arte Egea e l'Art Nouveau: il Caso di Mariano Fortuny y Madrazo*
120. Heliana Mello, Alessandro Panunzi, Tommaso Raso (edited by), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*
121. Luciana Lazzaretto, *Cluster creativi per i beni culturali. L'esperienza toscana delle tecnologie per la conservazione e la valorizzazione*
122. Maurizio De Vita (a cura di / edited by), *Città storica e sostenibilità / Historic Cities and Sustainability*
123. Eleonora Berti, *Itinerari culturali del consiglio d'Europa tra ricerca di identità e progetto di paesaggio*
124. Stefano Di Blasi (a cura di), *La ricerca applicata ai vini di qualità*
125. Lorenzo Cini, *Società civile e democrazia radicale*
126. Francesco Ciampi, *La consulenza direzionale: interpretazione scientifica in chiave cognitiva*
127. Lucia Varra (a cura di), *Dal dato diffuso alla conoscenza condivisa. Competitività e sostenibilità di Abetone nel progetto dell'Osservatorio Turistico di Destinazione*
128. Riccardo Roni, *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*
129. Vanna Boffo (edited by), *A Glance at Work. Educational Perspectives*
130. Raffaele Donvito, *L'innovazione nei servizi: i percorsi di innovazione nel re-tailing basati sul vertical branding*
131. Dino Costantini, *La democrazia dei moderni. Storia di una crisi*
132. Thomas Casadei, *I diritti sociali. Un percorso filosofico-giuridico*
133. Maurizio De Vita, *Verso il restauro. Temi, tesi, progetti per la conservazione*
134. Laura Leonardi, *La società europea in costruzione. Sfide e tendenze nella sociologia contemporanea*
135. Antonio Capestro, *Oggi la città. Riflessione sui fenomeni di trasformazione urbana*
136. Antonio Capestro, *Progettando città. Riflessioni sul metodo della Progettazione Urbana*
137. Filippo Bussotti, Mohamed Hazem Kalaji, Rosanna Desotgiu, Martina Pollastrini, Tadeusz Łoboda, Karolina Bosa, *Misurare la vitalità delle piante per mezzo della fluorescenza della clorofilla*
138. Francesco Dini, *Differenziali geografici di sviluppo. Una ricostruzione*
139. Maria Antonietta Esposito, *Poggio al vento la prima casa solare in Toscana - Windy hill the first solar house in Tuscany*
140. Maria Ranieri (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*
141. Andrea Runfola, *Apprendimento e reti nei processi di internazionalizzazione del retail. Il caso del tessile-abbigliamento*
142. Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*
143. Beatrice Töttösy (a cura di), *Fonti di Wellliteration. Ungheria*
144. Fiorenzo Fantaccini, Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Percorsi di ricerca*
145. Enzo Catarsi (a cura di), *The Very Hungry Caterpillar in Tuscany*
146. Daria Sarti, *La gestione delle risorse umane nelle imprese della distribuzione commerciale*

147. Raffaele De Gaudio, Iacopo Lanini, *Vivere e morire in Terapia Intensiva. Quotidianità in Bioetica e Medicina Palliativa* (a cura di), *Fertile Links? Connections between tourism activities, socioeconomic contexts and local development in European rural areas*
148. Elisabete Figueiredo, Antonio Raschi (a cura di), *Fertile Links? Connections between tourism activities, socioeconomic contexts and local development in European rural areas*
149. Gioacchino Amato, *L'informazione finanziaria price-sensitive*
150. Nicoletta Setola, *Percorsi, flussi e persone nella progettazione ospedaliera. L'analisi configurazionale, teoria e applicazione*
151. Laura Solito e Letizia Materassi, *DIVERSE eppur VICINE. Associazioni e imprese per la responsabilità sociale*
152. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino, *Storia, identità e canoni letterari*
153. Barbara Montecchi, *Luoghi per lavorare, pregare, morire. Edifici e maestranze edili negli interessi delle élites micenee*
154. Carlo Orefice, *Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione*
155. Riccardo Roni (a cura di), *Le competenze del politico. Persone, ricerca, lavoro, comunicazione*
156. Barbara Sibilio (a cura di), *Linee guida per l'utilizzo della Piattaforma Tecnologica PO.MA. Museo*
157. Fortunato Sorrentino, Maria Chiara Pettenati, *Orizzonti di Conoscenza. Strumenti digitali, metodi e prospettive per l'uomo del terzo millennio*
158. Lucia Felici (a cura di), *Alterità. Esperienze e percorsi nell'Europa moderna*
159. Edoardo Gerlini, *The Heian Court Poetry as World Literature. From the Point of View of Early Italian Poetry*
160. Marco Carini, Andrea Minervini, Giuseppe Morgia, Sergio Serni, Augusto Zaninelli, *Progetto Clic-URO. Clinical Cases in Urology*
161. Sonia Lucarelli (a cura di), *Gender and the European Union*
162. Michela Ceccorulli, *Framing irregular immigration in security terms. The case of Libya*
163. Andrea Bellini, *Il puzzle dei ceti medi*
164. Ambra Collino, Mario Biggeri, Lorenzo Murgia (a cura di), *Processi industriali e parti sociali. Una riflessione sulle imprese italiane in Cina (Jiangsu) e sulle imprese cinesi in Italia (Prato)*
165. Anna Margherita Jasink, Luca Bombardieri (a cura di), *AKROTHINIA. Contributi di giovani ricercatori italiani agli studi egizi e ciprioti*
166. Pasquale Perrone Filardi, Stefano Urbani, Augusto Zaninelli, *Progetto ABC. Achieved Best Cholesterol*
167. Iryna Solodovnik, *Repository Istituzionali, Open Access e strategie Linked Open Data. Per una migliore comunicazione dei prodotti della ricerca scientifica*
168. Andrea Arrighetti, *L'archeologia in architettura*
169. Lorenza Garrino (a cura di), *Strumenti per una medicina del nostro tempo. Medicina narrativa, Metodologia Pedagogia dei Genitori e International Classification of Functioning (ICF)*
170. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino (a cura di), *Innesti e ibridazione tra spazi culturali*
171. Alberto Gherardini, *Squarci nell'avorio. Le università italiane e l'innovazione tecnologica*
172. Anthony Jensen, Greg Patmore, Ermanno Tortia (a cura di), *Cooperative Enterprises in Australia and Italy. Comparative analysis and theoretical insights*
173. Raffaello Giannini (a cura di), *Il vino nel legno. La valorizzazione della biomassa legnosa dei boschi del Chianti*
174. Gian Franco Gensini, Augusto Zaninelli (a cura di), *Progetto RIARTE. Raccontaci l'ipertensione ARTERIOSA*
175. Enzo Manzato, Augusto Zaninelli (a cura di), *Racconti 33. Come migliorare la pratica clinica quotidiana partendo dalla Medicina Narrativa*
176. Patrizia Romei, *Territorio e turismo: un lungo dialogo. Il modello di specializzazione turistica di Montecatini Terme*
177. Enrico Bonari, Giampiero Maracchi (a cura di), *Le biomasse lignocellulosiche*
178. Mastroberti C., *Assoggettamento e passioni nel pensiero politico di Judith Butler*
179. Franca Tani, Annalisa Ilari, *La spirale del gioco. Il gioco d'azzardo da attività ludica a patologia*
180. Angelica Degasperi, *Arte nell'arte. Ceramiche medievali lette attraverso gli occhi dei grandi maestri toscani del Trecento e del Quattrocento*
181. Lucilla Conigliello, Chiara Melani (a cura di), *Esperienze di gestione in una biblioteca accademica: la Biblioteca di scienze sociali dell'Ateneo fiorentino (2004-2015)*

182. Anna Margherita Jasink, Giulia Dionisio (a cura di), *Musint 2. Nuove esperienze di ricerca e didattica nella museologia interattiva*
183. Ayşe Saraçgil, Letizia Vezzosi (a cura di), *Lingue, letterature e culture migranti*
184. Gian Luigi Corinto, Roberto Fratini, *Caccia e territorio. Evoluzione della disciplina normativa in Toscana*
185. Riccardo Bruni, *Dialogare: compendio di logica*
186. Daniele Buratta, *Dialogare: compendio di matematica*
187. Manuela Lima, *Dialogare: compendio di fisica*
188. Filippo Frizzi, *Dialogare: compendio di biologia*
189. Riccardo Peruzzini, *Dialogare: compendio di chimica*
190. Guido Vannini (a cura di), *Florentia. Studi di archeologia: vol. 3*
191. Rachele Raus, Gloria Cappelli, Carolina Flinz (édité par), *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel. Vol. II*
192. Lorenzo Corbetta (a cura di), *Hot Topics in pneumologia interventistica*
193. Valeria Zotti, Ana Pano Alamán (a cura di), *Informatica umanistica. Risorse e strumenti per lo studio del lessico dei beni culturali*
194. Sabrina Ballestracci, *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2. Manuale per insegnanti in formazione*